



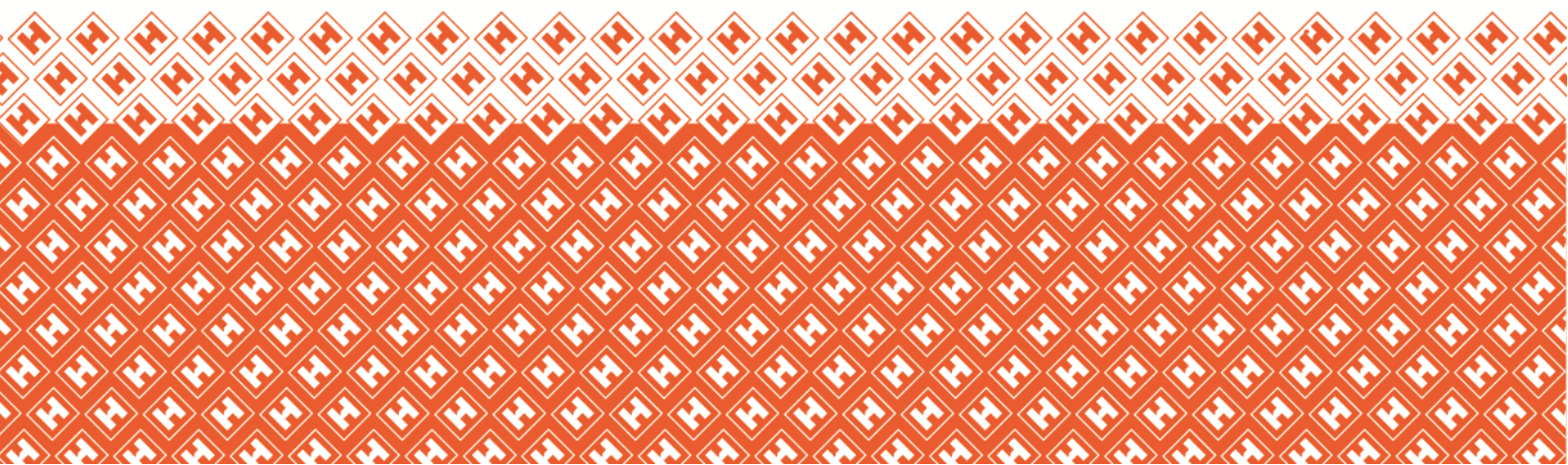
PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LETÍCIA LOPES SALDANHA

**POR UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS PARA DAR
SIGNIFICADO AO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA
PROPOSTA A PARTIR DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Outubro/2020



LETÍCIA LOPES SALDANHA

POR UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS PARA DAR SIGNIFICADO AO ENSINO DE
HISTÓRIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr^a. Margarida Maria Dias Oliveira

Natal
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Saldanha, Leticia Lopes.

Por uma educação dos sentidos para dar significado ao ensino de História: uma proposta a partir da Educação Patrimonial / Leticia Lopes Saldanha. - Natal, 2020. 95f.: il. Color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias Oliveira.

1. Identidade - Dissertação. 2. Educação Patrimonial -

LETÍCIA LOPES SALDANHA

POR UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS PARA DAR SIGNIFICADO AO ENSINO DE
HISTÓRIA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Ensino de História.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (Membro Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva (Membro Externo)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

A minha avó, Raimunda Lopes Feijão, que,
mesmo não sendo alfabetizada, educou-me e
me apoiou.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, que me protegeu e me guiou até aqui.

A minha avó, Raimunda, que em vida me incentivava a estudar, mesmo sem ser alfabetizada. Contribuiu para a minha educação humana e cidadã mais que muitas pessoas letradas que conheci. Agradeço o apoio em tantos momentos e por ter contribuído para me tornar a pessoa que sou.

A minha mãe, Maria Edite Lopes Feijão, que me ajudou financeiramente com os gastos extras das viagens e cuidou dos meus gatos na minha ausência, o que me permitiu, nesse sentindo, chegar até aqui.

À Helayne, amiga e conselheira nessa difícil empreitada, sempre me ajudando e apoiando quando não tinha mais forças durante as aulas presenciais. Uma amiga centrada que me acolheu com o meu argumento de que “eu sou legal”.

À Renata, companheira e amiga dessa jornada, que sempre alegrava nossos dias com seu bom humor e sua risada contagiante. Com tantas viagens Ceará-Rio Grande do Norte, esta jornada seria mais exaustiva sem a sua companhia. Ainda me lembro na primeira vez que falei com as meninas lhes dizendo que eu era legal, perguntando se poderíamos dividir o quarto. Além do quarto, dividimos nossas alegrias e dificuldades.

Ao meu amigo Luis Eduardo, outro companheiro de mestrado, mas também de viagens e confidências. Sou muito grata por tê-lo em minha vida.

À Iris Portella (Pretinha), a qual me acolheu no hostel no período em que ficamos no Rio Grande do Norte. Cuidou de nós como uma se fossemos da família.

A Plauto Daniel, que segurou minha mão quando achei que não conseguiria chegar até onde cheguei. Sem seu apoio, não sei se conseguiria.

Aos meus colegas de mestrado, que juntos dividimos tantas aflições e gargalhadas durante nossas aulas. Um agradecimento especial aos meus colegas do Ceará, que compartilhavam entre outras coisas também as promoções de passagens de avião.

A minha orientadora, Margarida Maria Dias de Oliveira, que me apoiou diversas vezes, teve paciência e me ensinou muito mais que Ensino de História e Educação Patrimonial.

Aos professores que compuseram minha qualificação, Juliana Souza Teixeira e Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior, pelas orientações fundamentais para as

escolhas feitas nessa pesquisa.

As minhas grandes amigas Ana Carla, Juliana, Karla Cristine e Itamara, que, desde os tempos de graduação, acompanham-me junto as minhas escolhas de vida e me incentivam a ser uma pessoa melhor. Durante o tempo do mestrado, elas me aguentaram falando direto sobre os meus estudos.

Ao núcleo gestor da EEFM José de Alencar, por ter sido compreensível com as viagens ao Rio Grande do Norte e, nesse sentido, ter adaptado os horários da escola para que eu pudesse comparecer às aulas do mestrado.

Aos estudantes da escola EEFM José de Alencar, que todos os dias me ensinam a ser uma melhor professora e me motivam a me aperfeiçoar cada vez mais.

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

“O professor que mostra a coisa ao discípulo e sorri enquanto aponta, que diz: “Prestem atenção”! Ouça esta música é bonita.” Que toca mansamente com as mãos, que lê um poema para seus alunos e se sente possuído, está ligando o seu rosto, como memória poética, à coisa. E assim ele é o alquimista que opera a transubstanciação dos sentidos. E o mundo se enche de alegrias ausentes.”. (ALVES, 2005, p. 44)

RESUMO

O presente trabalho propões ações educativas que articulam Ensino de História e Educação Patrimonial a partir de dois bens do bairro Messejana/Ceará: a Casa José de Alencar e a estátua de Iracema; de modo a construir conhecimentos que favoreçam a leitura do tempo, o sentimento de pertencimento ligadas às discussões patrimoniais. Para isso, as metodologias ligadas à Educação Patrimonial se mostram convenientes, à medida que possibilitam relações de ensino-aprendizagem direcionadas especificamente à disciplina de História e, na medida do possível, ações interdisciplinares. A partir da metodologia da Educação Patrimonial, torna-se possível discutir junto com os discentes os diversos processos que perpassam os locais ligados à memória do escritor José de Alencar e às disputas políticas, sociais e econômicas que envolvem os bens patrimoniais.

Palavras-chave: Identidade. Ensino significativo. Educação Patrimonial. Ensino de História.

ABSTRACT

The present work proposes educational actions that articulate History Teaching and Heritage Education from two assets in the Messejana / Ceará neighborhood: Casa José de Alencar and the statue of Iracema; in order to build knowledge that favors the reading of time, the feeling of belonging linked to heritage discussions. For this, the methodologies linked to Heritage Education are convenient, as they enable teaching-learning relationships specifically targeted at the discipline of History and, as far as possible, interdisciplinary actions. Based on the Heritage Education methodology, it becomes possible to discuss with the students the various processes that permeate the places linked to the memory of the writer José de Alencar and the political, social and economic disputes that involve the patrimonial assets.

Keywords: Identity. Meaningful teaching. Heritage Education. History teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo de construção do conhecimento no Ensino de História	25
Quadro 1 – O uso educacional do Patrimônio Cultural	28
Quadro 2 – Metodologia da Educação Patrimonial	30
Figura 2 – Estátua de Iracema	38
Figura 3 – Estátua de Iracema na cor esverdeada.....	41
Figura 4 – Casa José de Alencar 1	42
Figura 5 – Casa José de Alencar 2.....	42
Figura 6 – Biblioteca Comunitária O Guarani	45
Figura 7 – Pinacoteca Floriano Teixeira	46
Figura 8 – Salão Iracema Descartes Gadelha	48
Figura 9 – Objetos do Museu Arthur Ramos 1	50
Figura 10 – Objetos do Museu Arthur Ramos 2.....	50
Tabela 1 – Dissertações ProfHistória	54
Figura 11 – Imagem de Iemanjá.....	71
Figura 12 – Lateral da área de exposições.....	71
Figura 13 – Arte da casa na década de 60	72
Figura 14 – Penca de Ferramentas de Ogum.....	72
Figura 15 – Ruínas do Engenho	73
Figura 16 – Placa de metal instalada na casa onde viveu Alencar	73
Figura 17 – Salão Iracema Descartes Gadelha	74
Figura 18 – Cômodo da casa onde Alencar viveu.....	74
Figura 19 – Entrada da Pinacoteca	75
Figura 20 – Pátio externo	75
Figura 21 – Ruínas do Engenho	76
Figura 22– Parte da coleção de Arthur Ramos	76
Figura 23 – Perspectiva da Casa.....	77
Figura 24 – Interior da Pinacoteca.....	77
Figura 25 – Das ruínas do engenho	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PATRIMÔNIO(S) E(M) SALA DE AULA	16
1.1 Patrimônio e ensino de História	16
<i>1.1.1 O ensino de História no Brasil</i>	<i>16</i>
<i>1.1.2 O ato de aprender História</i>	<i>21</i>
1.2 A Educação Patrimonial além da “pedra e cal”	26
1.3 Revisitando (o patrimônio de) Alencar nas aulas de História	36
<i>1.3.1 A Estátua de Iracema</i>	<i>36</i>
<i>1.3.2. A Casa José de Alencar</i>	<i>41</i>
2 ESTUDOS DO PROFHISTÓRIA SOBRE MEMÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL	52
3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	62
3.1 Projeto o(s) Alencar(es) da(s) Messejana(s)	67
<i>3.1.1 1ª Intervenção: Moacir? Eu?</i>	<i>67</i>
<i>3.1.2 2ª Intervenção: revisitando a Casinha</i>	<i>69</i>
<i>3.1.3 3ª Intervenção “Mecejana”: Lagoa do abandono?</i>	<i>78</i>
<i>3.1.4 4ª Intervenção: Iracema em festa</i>	<i>82</i>
3.2 Iracemas e Alencares: outras possibilidades	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS – INFORMAÇÕES SOBRE A CASA JOSÉ DE ALENCAR	95

INTRODUÇÃO

A discussão sobre os usos do Patrimônio Público me interessa desde a época em que cursei História na Universidade Federal do Ceará (UFC). Naquele período, tive a oportunidade de travar contato com assuntos e leituras relacionados à temática, tanto por meio da participação no Grupo de Estudos em Patrimônio, coordenado pelo professor Antonio Gilberto Ramos Nogueira, quanto por meio da atuação como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), experiência que colaborou no desenvolvimento de uma perspectiva mais especificamente voltada à área do ensino. Ademais, o início de minha prática docente, ainda na condição de estagiária da Educação Básica, fundamentou a percepção de que esse campo Patrimônio Público não configurava um tópico recorrentemente tratado em sala de aula.

As inquietações acadêmicas produzidas nesses meios convergiram na realização de meu trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo era compreender as transformações da cidade Fortaleza (CE) a partir das reformas dirigidas à estrutura do Relógio da Praça do Ferreira, elemento que constitui uma referência espacial significativa para uma parcela dos moradores da capital (SALDANHA, 2012). Logo, desde o período da graduação, as questões patrimoniais já me moviam a pensar sobre o espaço onde estava inserida.

Durante os seis anos (2014-2020) em que atuei como professora na Escola estadual de ensino fundamental e médio José de Alencar, localizada no bairro de Messejana¹ (Fortaleza – CE), percebi que boa parte dos discentes não relacionava o escritor, cujo nome designa essa

¹ O bairro foi um antigo aldeamento indígena e um local de passagem para o Maranhão, desde sua criação ainda como uma freguesia, em 1760. A criação de Messejana se inicia com a rota de dois padres jesuítas, Francisco Pinto e Luís Figueira, que rumavam à capitania do Maranhão e se estabeleceram nas margens do rio Jaguaribe, hoje conhecido como Paupina. O antigo aldeamento também era rota de passagem para a Pernambuco importante capitania. Em 1760, foi elevada à categoria de vila, ganhando autonomia de município até os anos de 1839, quando foi novamente anexada a Fortaleza, perdendo inclusive parte de seu território. No ano de 1878, experimenta novamente a condição autônoma de município, momento que perdurou até o ano de 1921, data em que novamente foi anexada ao Município de Fortaleza, mas dessa vez elevada a Distrito no ano de 1938. Com a criação da região metropolitana de Fortaleza, em 1973, Messejana tornou-se área urbana, fortemente ligada à dinâmica da Capital. O sistema rodoviário de Messejana aliado ao seu histórico potencial para os serviços, evidenciado pela análise dos planos de organização e divisão espacial de Fortaleza, denotam a vocação da área para o setor terciário. Ao longo de sua história, Messejana recebe equipamentos urbanos pertencentes ao setor de serviços. Cita-se como exemplo o Hospital do Coração, o Cine Messejana, a feira (ponto forte do comércio local), os seminários e escolas confessionais católicas (SILVA, 2015). Messejana não se construiu apenas com o nome ilustre de seu ex-morador, mas tem uma economia fervente, haja vista que é apontado em diversos jornais de grande circulação da cidade de Fortaleza como um dos bairros de grande movimentação econômica. Segundo o jornal *O Povo* (2012, *on-line*), em 2012 a região possuía um invejável centro comercial composto por estabelecimentos de venda de automóveis, motocicletas, autopeças, material de construção, lojas de roupas, sapatos, eletrodomésticos, móveis, além de supermercados, farmácias, correios, bancos e lotéricas. Conforme o jornal *Diário do Nordeste* (2014, *on-line*), em 2014 a região possuía cerca de 540 estabelecimentos comerciais, sendo o quinto bairro com mais lojas em. Hoje ainda é local de entreposto possuindo uma rodoviária própria e sendo polo de outras cidades fora de Fortaleza, como Itaitinga e Horizonte.

instituição de ensino, às referências espaciais existentes nas redondezas, que mantêm afinidade tanto com sua figura histórica, quanto com sua obra literária, tais como a Casa de José Alencar e a Estátua de Iracema. Essa dificuldade para demarcar o significado estabelecido a determinados lugares pelo poder público e por uma parcela da sociedade certamente dificulta a criação de valores de pertencimento para com a região, uma vez que o indivíduo não é um ser indiferente e autônomo ao meio onde vive, mas produtor ativo de sentidos e sentimentos operantes sobre ele.

Por conseguinte, esta pesquisa pretende ressaltar a necessidade de uma formação voltada ao pleno exercício da cidadania, a partir da valorização dos bens culturais, além da articulação de conhecimentos escolares e práticas sociais ligadas às discussões patrimoniais, pois, assim, contribui-se para a formação geral dos cidadãos. Nesse sentido, tendo como base o Ensino de História, problematizar essa relação de modo a elaborar novos sentidos para os espaços vividos – cujos significados e afetos estão embasados em elementos próprios às comunidades do entorno –, torna-se relevante, na medida em que possibilita aos alunos compreender que os processos históricos não são “algo distante”, situado em lugares remotos e tempos longínquos, pelo contrário, são próximos a sua realidade social, por isso têm direito a desempenhar papel ativo na promoção desses processos. Com efeito, ao passo que os alunos se identificam como sujeitos de sua própria narrativa e da história de modo geral, emergem possibilidades para que reconheçam seus direitos e deveres para com a comunidade.

Dessa forma, é legítimo articular conhecimentos escolares e práticas sociais ligadas às discussões patrimoniais, pois assim se contribui para a formação geral dos cidadãos, processo que tem início no gesto de se perceber pertencente a um espaço e entender-se como indivíduo ativo na construção do mesmo meio. Dito isso, as diferentes práticas relacionadas à Educação Patrimonial se mostram convenientes para promover relações de ensino-aprendizagem direcionadas especificamente à disciplina de História e ao universo dos estudantes de ensino médio da escola supracitada. Pois, por meio delas, torna-se possível discutir junto com os discentes os diversos processos que perpassam os locais ligados à memória do escritor José de Alencar e às disputas políticas, sociais e econômicas que envolvem os bens patrimoniais. Logo, essa interação configura-se como um incentivo para que os alunos se tornem cidadãos mais ativos.

A Educação Patrimonial se constitui de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional que tem no patrimônio cultural sua fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as manifestações da cultura, em distintos modos, sentidos e significados, essa metodologia

propicia aos discentes (de diferentes idades) o despertar para um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma relação mais íntima com esses bens, além da possibilidade de produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999)

É importante também salientar que, por meio da expressão Patrimônio Histórico e Cultural, enfeixam-se diversos elementos considerados relevantes, no sentido histórico ou cultural, para todo o país e/ou para determinadas comunidades, como a arquitetura, as festas, as danças, a música, as manifestações populares, as artes e a culinária. Ademais, o termo diz respeito também ao conjunto de conhecimentos e realizações que, acumulados por determinada comunidade ao longo de sua história, colaboram para a formação de uma identidade coletiva.

Desse modo, ao optar por essas ações educativas ligadas à Educação Patrimonial, objetiva-se levar os estudantes da Escola José de Alencar a (re) conhecer os lugares designados como bens patrimoniais, a problematizar a dinâmica que perpassa a escolha desses espaços e a promover sensibilização frente às diversas formas de apropriação do Patrimônio Público. Soma-se a isso a busca por promover, entre os discentes, a compreensão de conceitos relacionados à temática, além de difundir noções relativas aos processos de tombamento e registro.

É possível embasar a legitimidade desse trabalho em uma série de marcos legais estabelecidos em torno das noções de Patrimônio. Nesse sentido, menciona-se, de partida, o artigo 216 da *Constituição Federal Brasileira* (1988), que assinala o papel de bens de natureza material e imaterial na elaboração de referências identitárias relevantes à ação e à memória dos diversos grupos constituintes da sociedade. Por conseguinte, essa temática guarda afinidades com os objetivos desta dissertação e com a metodologia da Educação Patrimonial, uma vez que ela dispensa especial atenção aos elementos constituintes das identidades sociais.

Ademais, ao se voltar para elementos externos à sala de aula, estabelecem-se convergências com o que está previsto na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) (BRASIL, 1996), a qual define em seu artigo 1º que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais. Assim sendo, uma concepção ampla dos processos educativos, tal como essa, relaciona-se positivamente com o que se objetiva aqui, haja vista que, por meio do recurso ao patrimônio do bairro da Messejana, é possível estabelecer condições para

desenvolver uma relação de ensino-aprendizagem referente aos processos de constituição de identidades.

Ainda no sentido de apontar a relevância de nossa temática, cabe sublinhar o fato de que a BNCC (BRASIL, 2018) institui como uma das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 559)

Nesse sentido, cabe assinalar que a abordagem aqui delimitada põe em questão características particulares ao universo do bairro da Messejana, configurando uma história local por meio do conhecimento empírico de bens cujo significado está relacionado à memória de José de Alencar. Outrossim, o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999) observa que “o conhecimento crítico e a apropriação consciente do Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4). Portanto, a utilização do tema a ser abordado possui relevância no ensino e formação de cidadãos conscientes do seu meio, pois, com a metodologia da Educação Patrimonial, os estudantes podem desenvolver capacidades de compreensão da sua comunidade a partir do reconhecimento do sentido de patrimônios e, por conseguinte, de construções identitárias com as quais eles se sentem ou não sensibilizados.

Tendo em vista essas coordenadas, este trabalho se orienta em duas direções. Em um primeiro momento, discute-se sobre o Ensino de História, sobre as formas de se encarar a Educação Patrimonial e sobre a relação entre Memória e Identidade. Tais tópicos encontram-se enlaçados com discussões acerca das disputas sociais/identitárias, das políticas públicas e das narrativas que elegem, mantêm e perpassam a Casa José de Alencar e a Estátua de Iracema.

Na medida em que o presente trabalho constitui parte das atribuições do Mestrado Profissional em História (ProfHistória), faz-se pertinente utilizar o banco nacional de dissertações produzidas por tal programa como base para o desenvolvimento de minhas atividades. É nesse sentido que se realiza um levantamento bibliográfico acerca de temáticas relacionadas aos seguintes tópicos: “memória”, “identidade”, “Educação Patrimonial”, “patrimônio” e “história local”. Ao final de todas essas reflexões, apresenta-se o produto dessa

dissertação, uma série de sequências didáticas voltadas diretamente à relação de ensino-aprendizado por meio da Estátua de Iracema e da Casa José de Alencar.

1 PATRIMÔNIO(S) E(M) SALA DE AULA²

1.1 Patrimônio e ensino de História

1.1.1 O ensino de História no Brasil

Os historiadores e professores de História da rede básica provavelmente estão acostumados com o uso do termo “Ensino de História”. Para muitos, ele se encontra incorporado ao cotidiano, constituindo uma expressão corriqueira. No entanto, não caberia aceitar passivamente sua familiaridade, pois, desse modo, corre-se o risco de banalizar essa atividade, de encará-la meramente como o ato de “dar aula” sem problematizar seus métodos, nem questionar os limites que se estabeleceram para seu “fazer”. Tendo tais motivações como pano de fundo, essa seção produz um conciso panorama do Ensino de História no Brasil, principalmente a percepção desse ensino como uma complexa variedade de práticas articuladas, nem sempre evidente, e que, como qualquer outra matéria sujeita à ação histórica, também se modifica com o tempo.

A História como disciplina escolar autônoma se estabelece de forma mais institucional durante a metade final do século XIX, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas que disputavam espaço na política do continente europeu. Segundo Nadai (2009), ela resulta de uma autonomização do objeto histórico cujo sentido unia duas tradições atuantes no século XVIII, “o “discurso enciclopédico” – que trazia consigo a doutrina e a noção de progresso – e a “elaboração metodológica” cujo amálgama fundia uma série de saberes como a cronologia, a diplomacia e a literatura de viagens numa linguagem mais aproximada às das ciências naturais” (NADAI, 2009, p. 22).

No Brasil, é bastante significativo o Ensino de História como papel de formador da identidade nacional, embora a sua tarefa tenha sido encarada sob prismas diversos. Nesse sentido, nos primeiros anos do Brasil “independente”, imbuída de um intuito de construção e afirmação de uma narrativa nacional, a didática do Ensino de História se estabelece tendo por base o emprego de um inventário factual das ações dos “grandes homens” e de seus feitos

² A ambiguidade do título tenta remeter a ideia de que a relação de ensino-aprendizado mediada pelo patrimônio público não se limita à sala de aula, embora seja, também, perfeitamente adequada a esse espaço.

“notáveis”. Tal como se praticava, por exemplo, em uma das mais célebres instituições do país, o Colégio D. Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, então capital da Nação.

Esse espaço, por sua vez, guarda profundas conexões com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Uma coincidência anedótica interessante a esse respeito é o fato de que, no mesmo ano da inauguração do mencionado colégio, se deu também a fundação do supracitado instituto. As afinidades, não obstante, vão muito além das efemérides, uma vez que os membros do IHGB – os quais, diga-se de passagem, tomaram para si a tarefa de escrever a “história oficial” do Brasil – terminavam por ingressar no corpo de professores do ilustre colégio, que constituía *locus* privilegiado na educação dos filhos da elite carioca. Assim, é possível perceber uma espécie de sincronicidade entre a História “acadêmica” e a História “escolar” nesse período específico (PINSKY, 2009, p. 24).

Entre as influências intelectuais do IHGB, pode-se mencionar a chamada “Escola Metódica Rankeana”³, bastante marcante em duas obras muito sintomáticas desse processo que ora discutimos: a *História geral do Brasil* (1850), de Francisco Adolfo de Varnhagen, e *Como se deve escrever a história do Brasil* (1847), de Karl Von Martius. Ambas, de certo modo, intentaram funcionar como esquemas daquilo que devia ser ensinado no decorrer das disciplinas de História e, nesse passo, constituíram-se também como textos fundadores da identidade brasileira. Com base nesses anseios de fortalecimento do espírito nacional, delinearam-se certas características comuns às tradições historiográficas brasileiras. A História ensinada, de forma geral, refletia os “interesses” da elite branca, além de se “voltar” para a Europa e para os ideais racistas e pseudocientíficos de aprimoramento da raça por meio da mestiçagem (BITTENCOURT, 2008).

Em regra, são essas as linhas que caracterizam o Ensino de História até a década de 1930, quando, com o advento de Getúlio Vargas, criou-se o *Ministério da Educação e Saúde* com o intuito de realizar a reforma educacional de 1931, em que foi implementado um currículo balizado pela divisão por séries, a frequência obrigatória dos discentes, o sistema regular de avaliação e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Além disso, é possível também afirmar que a emergência do aparato administrativo público no setor marca o fim da hegemonia do Colégio D. Pedro II à frente da educação no Brasil, uma vez que este perdeu a prerrogativa de única instituição habilitada a emitir o certificado de conclusão do curso secundário (NADAI, 2009, p. 27).

³ Pode-se afirmar que a Escola Metódica Rankeana se baseou no que foi estabelecido no texto “O conceito de história universal”, de Leopold von Ranke, escrito em 1831.

Para Nadai (2009), o Estado Novo, estabelecido alguns anos depois, marcou uma retomada nas discussões sobre a concepção de Estado Nacional e na busca pela identidade do povo brasileiro. Nesses termos, a identidade comum retoma cores marcadas por tintas harmônicas e não-conflituosas, características que já estavam presentes nas obras do IHGB. Sob esse viés, os afrodescendentes e as populações nativas passaram a ser compreendidos como elementos de cooperação na tarefa “colonizadora/civilizatória, prioritariamente conduzida pelo branco português/europeu e cristão” (NADAI, 2009, p. 25). Nas palavras da autora:

Em decorrência [do Estado Novo], instituiu-se uma tradição muito forte que privilegiou, nos estudos históricos, a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um “bem comum”, processo, portanto, que privilegiava o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências ou contradições. O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e a unificar a nação brasileira. (NADAI, 2009, p. 25)

É pertinente acrescentar às reflexões acima as conclusões de Mathias (2011), as quais denotam um fundo elitista nas ideias que nortearam o regime e, portanto, em suas ações educativas. Segundo o autor, esses princípios, voltados a priori ao ensino, repousavam sobre ideologias que punham a cargo de certa elite o ímpeto intelectual das mudanças que deveriam ser operadas na sociedade brasileira. A partir desse ponto de vista, ao povo ignorante, caberia somente a tutela das classes “iluminadas”.

A ascendência eurocêntrica e, sobretudo, francesa sobre as práticas de Ensino de História do Brasil se mantém, apesar das reformas vivenciadas na década de 1930, visto que se aplica generalizadamente o chamado modelo “quadripartite”: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Desse modo, emparelhada em um segundo plano, ou, em uma hipótese mais otimista, integrada a esses processos, a História do Brasil é vista em conjunto com a europeia, constituindo, ao fim e ao cabo, a disciplina de História das Civilizações (BITTENCOURT, 2005, p. 33-34; FONSECA, 2006, p. 49).

Nesse compasso, embora tenha marcado um processo de ampliação do alcance das práticas de ensino formal, a década seguinte também significou a uma maior difusão dessas visões elitistas. Jaime Pinsky (2011), em seu estilo vívido e expressivo, conseguiu apontar muito bem as novas contradições que emergiam ao salientar que, a partir de então, garotos negros e pobres aprendiam que a História a ser estudada e (re)conhecida não lhes dizia respeito. O Brasil era, antes, objeto de construção da cabeça de algum ideólogo, e não da prática histórica, dentro da qual, afinal, se vive. Nos termos desse autor:

Até a década de 1940, a leitura de Varnhagen e Freyre podia não criar contradições muito profundas na cabeça dos alunos, já que só a partir dessa data é que as classes populares começam a ter acesso à escola. A criação dos cursos noturnos, na década seguinte, abre as portas das escolas a um contingente que até então não tivera acesso a elas, mas que precisa ser alfabetizado e mais bem treinado para ocupar seu lugar numa sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização em que o Brasil vai se transformando. (PINSKY, 2011, p. 16)

Logo, Pinsky (2011) afirma que a década de 1950 viu emergir focos de reivindicação em prol de um ensino capaz de prover os estudantes de posturas intelectualmente autônomas ante os desafios econômicos impostos pela exploração capitalista dos setores empresariais e pelas políticas públicas desenvolvimentistas aplicadas pelo governo brasileiro. O foco, para alguns, era formar cidadãos politizados e competentes o suficiente para alinhar saberes e conhecimentos relativos à História política com um quadro geral da História econômica. Nessa época, intelectuais como Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx foram bastante valorizados (PINSKY, 2011, p. 17).

A Ditadura Militar desencadeada com o golpe de 1964, contudo, colocou empecilhos à difusão dessas iniciativas, fortalecendo o modelo de ensino balizado pelas ações dos “grandes homens”. Sobre o pretexto de combater “as forças ocultas do comunismo”, realizou-se nas escolas uma série de mudanças: o ensino profissionalizante (voltado prioritariamente a atender às demandas de mercado) foi difundido; as atividades cívicas se tornaram consideravelmente mais recorrentes (decretando-se, inclusive, leis nacionais que obrigavam tais comemorações); a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) foi instituída; e as famigeradas disciplinas de Estudos Sociais e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) foram criadas.

Vinculado a uma atitude moralizante e sustentado por um amplo leque editorial em plena expansão (livros didático, revistas, cartilhas etc.), cuja ascensão contava com incentivos estatais, como a isenção de impostos, o Ensino de História se confundia com uma espécie de *Historia Magistrae Vitae* (na qual valores como civismo e subserviência eram destacados) e com a comemoração do calendário republicano. Nesse sentido, a preocupação central da disciplina de Estudos Sociais não era criar condições para a reflexão dos processos históricos, geográficos e sociológicos, mas a memorização obsessiva de datas e fatos (MATHIAS, 2011, p. 45).

Iniciado o processo de redemocratização, a partir de 1985, o discurso em torno da disciplina de História toma a direção da busca pela formação de um cidadão apto à intervenção e à transformação da sua realidade. Segundo Mathias (2011, p. 46):

Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, que largou de ser um acúmulo dos acontecimentos políticos da história europeia. A relação entre passado, presente e futuro sofreu alteração dada a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas. A influência americana com seu currículo – instrumento de transmissão estática e “desinteressada” do conhecimento social – cedeu lugar ao currículo europeu norteado por situar-se em seu contexto social e cultural, sempre dinâmico e em constante mudança.

Ainda de acordo com Mathias (2011, p. 47), o alvorecer da década de 1990 abriu novas perspectivas para o Ensino de História do Brasil que encontrava, agora nesse alvorecer, maiores afinidades com as recentes concepções teórico-metodológicas produzidas pela academia. Nesse sentido, pautas, como a “realidade” do aluno, suas experiências pessoais e seus conhecimentos prévios, foram incorporadas à prática dos docentes, que angariaram para si a tarefa de capacitar os discentes, sobretudo a partir do questionamento de sua própria historicidade e da reflexão sobre a natureza histórica e social do mundo.

Cabe lembrar que os anos 1990 constituíram o palco de uma série de discussões sociais, políticas e acadêmicas que culminou em uma reforma educacional cujos resultados acabaram se tornando norma por meio de documentos, como a nova LDB (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Buscando valorizar a diversidade étnica, regional e social, ambos os textos abraçavam a multiplicidade de culturas atuantes e existentes no Brasil. Ao mesmo tempo, organizava-se uma base nacional comum em consonância com critérios internacionais estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) (MATHIAS, 2011, p. 48).

Embora reconheçam os avanços realizados, perspectivas contemporâneas estabelecem uma relação crítica no que tange aos PCNs e à nova LDB (FONSECA, 2003). Esses estudos voltam seu olhar para aqueles conteúdos que “estão além” dos currículos oficiais nas práticas diárias contemporâneas que compõem o ambiente escolar. A partir desse viés, assinalam que a inclusão de novos tópicos multiculturais precisa estar congregada com uma mudança de postura pedagógica.

Nesse tocante, o breve histórico das práticas de Ensino de História no Brasil realizado neste trabalho acentua questões pertinentes, principalmente no que diz respeito ao currículo e à valorização de narrativas distintas daquelas em que o protagonismo só cabe aos “grandes homens”. No entanto, cabe lembrar que a relação de ensino-aprendizado é formada por um binômio que inclui também as diversas operações cognitivas e maneiras de se apropriar de um conhecimento. Nesse sentido, é importante também refletir sobre os modos de aprender que compõem a disciplina da História em sua complexidade.

1.1.2 O ato de aprender História

O campo aberto pelas pesquisas realizadas por Peter Lee (2003) com alunos de escola básica, na Inglaterra nos anos 2000, constitui-se hoje um marco nos trabalhos voltados ao Ensino de História. O autor assinala a necessidade de “levar até a sala de aula” os procedimentos de construção do saber histórico, pois, uma vez que a História é uma ciência fundamentada no método crítico, o Ensino de História também deveria pautar suas práticas em uma metodologia científica, o que faz com que as operações de investigação, análise e crítica documental desempenhadas pelos historiadores recebam bastante atenção de sua parte (FREITAS, 2011, p. 45).

O grupo de historiadores de ensino o qual Peter Lee está incluso, a Educação Histórica, reivindicam muito mais a participação da história na resolução de problemas de aprendizagem do ensino de história, para eles se a História é ciência fundamentada na metodologia crítica, então o ensino de história deverá também ter caráter científico, e nesse sentido, as ações da metodologia do historiador devem estar em destaque na Educação Básica.

Lee ressalta que a intenção do professor de história não é a de formar pequenos historiadores, mas viabilizar com os estudantes a construção de um pensamento crítico e racional sobre o passado e o presente. Segundo o autor, é necessário eliminar pensamentos do senso comum, estabelecendo o presente como parâmetro para o passado e, muitas vezes, entendendo como o “normal”, enquanto que a ideia de progresso está intimamente ligada a avanços tecnológicos. Para Peter Lee “aplicadas à leitura do passado, tais ideias induzem as crianças a pensarem o passado como obrigatoriamente “deficitário” e as ações das pessoas do passado como fora do normal”. (LEE, 2003, p. 22, 24).

Como uma forma de combater esta ideia de senso comum, é que o professor deve desenvolver formas que proporcionem o entendimento dos conceitos e procedimentos da metodologia da história. Nesse sentido, o professor poderá trabalhar com a ideia na qual aprender história é fazer questionamento às fontes, validar seus argumentos e evitar anacronismos, operações possíveis com a aquisição de conceitos e os procedimentos relacionados aos termos tempo, mudança, compreensão, causa, evidência e relato. (FREITAS, 2011, p.47)

A ideia do trabalho com fontes e utilizando os processos históricos não necessariamente coloca de lado os conteúdos antes utilizados em sala de aula, porém é necessário rever como esses conteúdos devem ser abordados, o ideal é oferecer “um ponto de vista geral de padrões

de mudanças de longo prazo” (Lee, 2006, p. 145). O importante é que estudantes possam assimilar determinados “padrões de mudança”, expressos por quadros temáticos.

Em síntese, portanto, podemos constatar que para Peter Lee a aprendizagem histórica dos alunos é um processo de aquisição da compreensão sobre o trabalho do historiador e também uma maneira de manipulação de uma organização temporária de conhecimento histórico.

Uma das questões apontadas por Lee (2003) mais pertinentes para o presente trabalho é o fato de que, ao adentrarem no universo escolar, os discentes trazem consigo noções de “progresso” e uma espécie de “naturalização” dos comportamentos do presente. Essas ideias do senso comum promovem uma concepção do passado em que este, ou é visto como “deficitário” (como se necessariamente o conhecimento técnico e os saberes de períodos anteriores sempre se encontrassem em níveis de desenvolvimento incapazes de atender às necessidades sociais), ou é encarado como “estranho”, “pitoresco”, “exótico”, dado que os comportamentos atuais é que constituem a regra de conduta adequada ou “normal” (MIRANDA; JÚNIOR, 2014, p. 103).

É com o intuito de produzir soluções para esses problemas que Lee (2003) e seus adeptos sugerem a promoção de possibilidades para que os alunos exerçam o domínio de conceitos e procedimentos de pesquisa, análise e crítica histórica, visto que, por meio deles, os estudantes podem minorar os preconceitos que trazem no presente. Dessa forma, rejeita-se uma prática de ensino pautada apenas na verbalização e memorização dos conteúdos, e endossa-se uma articulação crítica entre passado e presente (FREITAS, 2011, p. 46).

Outro estudioso do campo do Ensino de História é Jörn Rüsen (2010), segundo as teorizações desse autor, a “didática histórica” tem como meta promover a “consciência histórica”, processo de pensamento por meio do qual o indivíduo consegue determinar coordenadas para seu comportamento no presente. No intuito de sugerir maneiras para alcançar esses objetivos, Rüsen salienta a necessidade de se adquirir certas competências que advêm de determinadas “memórias históricas” (RÜSEN, 2010, p. 113).

Nessa perspectiva, pensar historicamente é articular as operações de experimentar o passado, interpretar o passado como presente e orientar-se no presente, visando ao futuro. Ainda, segundo Rüsen – experiência, interpretação e orientação –, podem ser entendidos de forma integrada em apenas uma operação denominada de narrativa histórica. Portanto, o professor adepto da didática da história deve trabalhar com essas operações para elaborar suas estratégias de aula tendo em mente que tais estratégias devem estar em articulação com a vida prática.

Para os adeptos da didática da história a racionalidade da história é extraída da vida prática, ou seja, a razão de existir de uma ciência da história está fundamentada na estrutura de

homem imaginada por Rüsen, constituído a partir das operações de experimentação, interpretação e orientação, isto é, a partir da consciência histórica.

Assim, a Aprendizagem Histórica de Rüsen é pensada de forma que as habilidades do historiador também são as habilidades gerais e universais do pensamento humano que devem ser ampliadas quantitativa e qualitativamente nas atividades planejadas pelo professor de história. Ainda para Rüsen, se o professor deseja potencializar a consciência histórica dos seus alunos, não se deve limitar a apresentação de narrativas verdadeiras – produzidas racionalmente a partir do método crítico, mas sugere que a escrita da história apresentada aos alunos crie situações nas quais sejam estimuladas as suas dimensões estéticas e éticas, e dessa forma as suas capacidades de se sensibilizar, de tomar decisões e de situar-se no mundo e na sociedade possam ser aprimoradas. (FREITAS,2011, p.52)

Para Rüsen, “a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis – que podem ser determinados curricularmente” (Rüsen, 2012, p. 73).

Ações que promovem o desenvolvimento das capacidades, dos estudantes da educação básica, de conhecer o passado, produzir sua subjetividade e viver socialmente em regime de alteridade, podem muito bem ganhar a forma de expectativas de aprendizagem e integrar os currículos, para além podem ser pensadas também como teoria do desenvolvimento uma vez que prioriza a formação dos seres nas suas subjetividades.

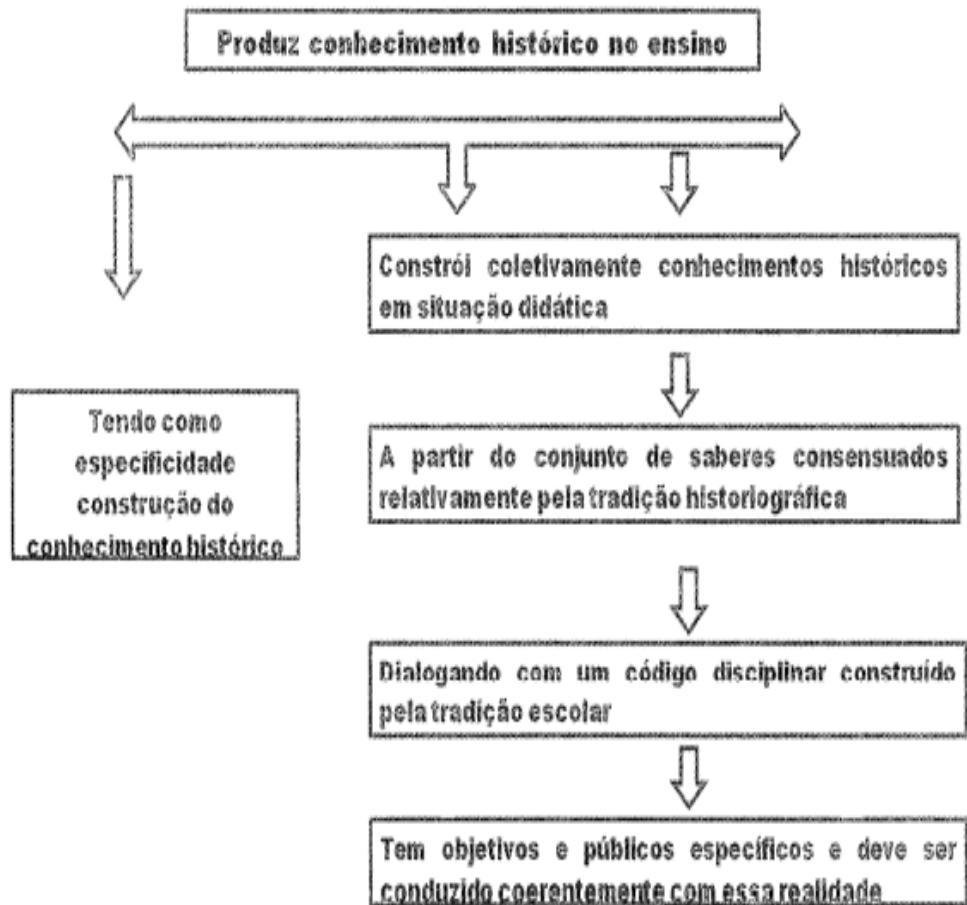
A Educação Histórica e a Didática da História se preocupam com um ponto importante: deve-se ensinar História como ciência histórica, na Educação Básica. Ambos os historiadores estão preocupados em viabilizar um ensino de história voltado cada vez mais a criticidade do pensamento humano. Por conseguinte, em consonância com Freitas (2014), considero que, no processo de capacitar o aluno a “conhecer o passado compreensivamente” ou a “pensar historicamente”, estamos, literalmente, articulando formas de (imagin)ação política. Um conhecimento histórico nesses moldes, ou seja, que se entende também como uma modalidade de ação política, não pode ser concebido como relação travada somente entre dois indivíduos isolados (professor-aluno), precisa, antes, ser encarado de forma coletiva, seja em relação ao todo da sala de aula, seja no que diz respeito à escola, ou até mesmo levando em conta o conjunto da comunidade. Além disso, os conhecimentos históricos, coletivamente acumulados pelos esforços de diversos pesquisadores, estão também inseridos nessa dinâmica. Uma visão coletiva da prática do Ensino de História, tal como essa, alinha-se com as perspectivas que visam sublinhar o papel de sujeito dos discentes e que, indiretamente, vão de encontro às

narrativas tradicionais dos “grandes feitos” advindas do século XIX. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 3):

A necessidade de superação dessa visão [a narrativa dos “grandes homens”] é coerente, [...], tanto como um consenso entre os profissionais de História sobre a natureza dos estudos históricos quanto com concepções de educação que entendem o aluno como sujeito do seu conhecimento e que, portanto, têm por finalidade básica a construção de posturas investigativas por parte dos estudantes.

Consoante Oliveira (2011), embora as bases do Ensino de História estabeleçam suas raízes na metodologia histórica, o campo guarda uma diferença fundamental com outras formas de produção de conhecimento histórico, já que suas operações cognitivas acontecem na companhia dos alunos e visam especificamente promover a compreensão do processo de produção do conhecimento. Não obstante, é de bom tom salientar que é “a teoria da História que fundamenta o Ensino de História, logo, a compreensão (e transformação) da disciplina escolar perpassa a interlocução com a construção do conhecimento histórico.” (OLIVEIRA, 2009. p. 120). A figura abaixo, criada pela autora supracitada, esquematiza o processo de construção do conhecimento no Ensino de História:

Figura 1 – Processo de construção do conhecimento no Ensino de História



Fonte: Oliveira (2011).

Nesse sentido, pensar a memória de José de Alencar, em um viés voltado ao Ensino de História, é também produzir conhecimento, haja vista que se trata, ao fim e ao cabo, de um processo coletivo em que estudante e professor se situam no tempo e no espaço e põem-se a refletir sobre grupos e interesses atuantes naquela localidade. A metodologia da didática da História fornece-nos ferramentas – experimentar, interpretar e orientar, isto é, mecanismos correspondentes às finalidades de conhecer o passado, produzir subjetividade e respeitar a subjetividade do outro – que constituem a consciência histórica. Logo, aprender é, literalmente, “pensar historicamente”, e pensar historicamente, em última instância, significa viver, porém viver no completo sentido da palavra, sendo sujeito inscrito e escritor deste mundo.

1.2 A Educação Patrimonial além da “pedra e cal”

A partir da década de 50, ocorreu uma quantidade expressiva de marcos institucionais, sobretudo projetos nacionais, que traduziram a necessidade de vincular as demandas sociais por preservação patrimonial a uma atenção específica em relação aos métodos de ensino. Nesse sentido, sublinhe-se que, ainda durante o processo de elaboração do pré-projeto que embasou a emergência do antigo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), cuja autoria pertence a Mário de Andrade, já se salientava a importância do caráter pedagógico de museus, embora houvesse a ressalva de que o foco dessas práticas educativas deveria estar direcionado às demandas do universo escolar:

Isso [a proposta do Museu] foi aproveitado para preencher a feia lacuna do sistema educativo nacional, a meu ver, que é a pouca preocupação com a educação pela imagem, o sistema talvez mais percuente de educação. Os livros didáticos são horrorosamente ilustrados; os gráficos, mapas, pinturas nas paredes, das aulas são pobres, pavorosos, melancolicamente pouco incisivos; o teatro não existe no sistema escolar; o cinema está em três artigos duma lei, sem nenhuma ou quase sem nenhuma explicação. Aproveitei a ocasião para lembrar a criação dum desses museus técnicos que já estão se espalhando regulamente no mundo verdadeiramente em progresso cultural [...]. São museus de caráter essencialmente pedagógico. (ANDRADE *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 278-279)

Rodrigo Melo Franco de Andrade (diretor do SPHAN entre 1937 e 1967) também se mostrou, em inúmeras ocasiões, ciente da importância de engajar, por meios educativos, diferentes setores da sociedade na tarefa da preservação patrimonial, a qual tinha por base a apropriação dos bens culturais em diversas dimensões. Inclusive, o então diretor chegou a afirmar de modo taxativo que somente a “educação popular” constituiria “meio eficaz” para “assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987 *apud* OLIVEIRA, 2011 p. 64). Entretanto, as relações entre as práticas pedagógicas e a preservação patrimonial somente foram abordadas com mais tenacidade após a criação da Fundação Nacional Pró-Memória (1979), encabeçada por Aloísio Magalhães a partir do Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC), órgão cujas operações absorveram o antigo SPHAN, em um processo que findou por originar uma espécie de fusão de aparelhos administrativos (SPHAN/Pró-Memória).

Aloísio Magalhães encarava de forma bastante crítica as iniciativas preservacionistas realizadas pelo SPHAN/DPHAN, originalmente instituídas pelo mencionado Rodrigo Melo Franco e levadas adiante por Renato Duarte Soeiro. Designando-as por meio da expressão “política de pedra e cal” cujo sentido, à época, salientava o fato de que seus projetos se

direcionavam somente à manutenção de bens de natureza material, Aloísio Magalhães considerava os modelos de defesa patrimonial aplicados até então demasiado elitistas e acusava-os ainda de não estabelecer condições de representatividade capazes de atender à pluralidade cultural brasileira. Essa visão provavelmente se desenvolveu durante os anos em que coordenou o CNRC, uma vez que, sob o comando desse órgão, pôs-se a trabalhar com questões mais ligadas à cultura popular, às atividades artesanais e aos hábitos culturais.

Com base nesses princípios, a Fundação Nacional Pró-Memória pôs em atividade o Projeto Interação⁴ (1981), cujas ambições deliberadamente voltadas à Educação Básica configuraram reconhecimento institucional dos diferentes contextos culturais dispersos pelo país, uma vez que, mediado pela crença de que o binômio cultura/educação constitui um todo indissociável, o projeto intencionava reduzir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos (BRANDÃO, 1996 *apud* FLORENCIO, 2015). De acordo com Londres (2012), “de forma descentralizada e com a participação de equipes e das populações locais”, tal projeto realizou “experiências diferenciadas em todas as regiões do país”, nas quais se partia do “pressuposto de que é fundamental verificar, junto às comunidades, quais bens constituem suas ‘referências culturais’” (LONDRES, 2012, p. 19).

Como se percebe, as instituições nacionais dedicadas ao fomento e proteção do Patrimônio Histórico e Artístico nem sempre lograram conectar seus objetivos à difusão ou à elaboração de métodos de ensino adequados ao trabalho com esses materiais. Com efeito, até meados da década de 1980, tais órgãos governamentais parecem perpassados por tensões e disputas exercidas entre projetos políticos elitistas e outros pautados em matrizes mais democratizantes e abertas à pluralidade, pois, como afirma Tolentino (2018, p. 45):

[...]formas autoritárias se perpetuaram ao longo dos anos nas práticas preservacionistas (sob a tutela do Estado), ao mesmo tempo em que conviveram com outras baseadas na horizontalidade e no respeito à diversidade cultural e aos saberes das comunidades e dos detentores dos bens culturais. Essa realidade se repercutiu nas ações educativas voltadas para o patrimônio empreendidas pelo IPHAN.

A partir da implantação do Projeto Interação, as afinidades entre práticas pedagógicas e atividades ligadas ao patrimônio nacional se tornaram mais comuns na esfera político-institucional. Nesse contexto marcado pela difusão de novas discussões referentes ao papel e à importância do Patrimônio Histórico e Cultural no Brasil, as práticas e ideias vinculadas à

⁴ Ocorrido nos anos finais do regime militar, entre os anos 1981 e 1986, o Projeto Interação surgiu de uma proposta da Secretaria de Cultura do MEC e teve como finalidade o apoio a ações marcadas pela participação da comunidade e dos professores em todos os níveis dos processos educacionais; pela produção de alternativas pedagógicas e seus respectivos métodos e materiais didáticos; e pela inserção de novos conteúdos pautados no fortalecimento das referências culturais, assumindo que o processo educacional é mais amplo do que a escolarização e não se restringe ao espaço da escola (SEMINÁRIO..., 2014, *on-line*).

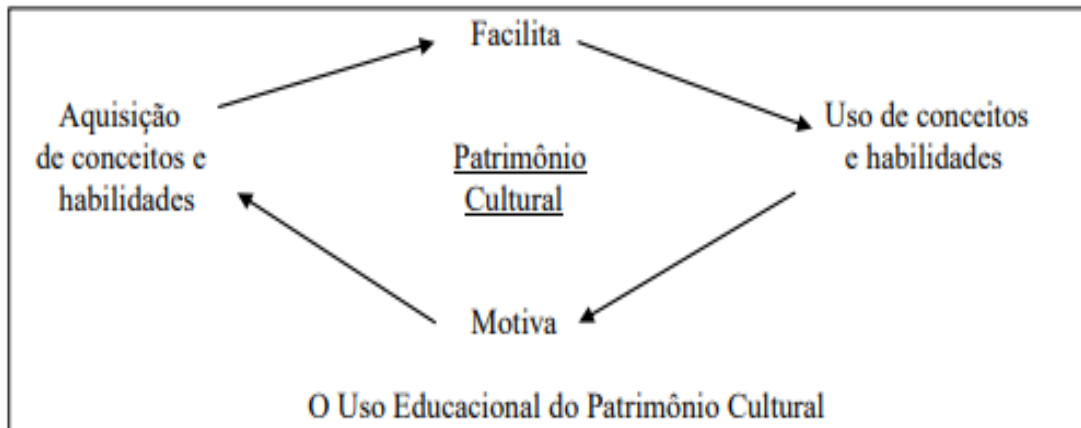
Educação Patrimonial realizaram sua entrada na cena intelectual e cultural brasileira. Nesse sentido, o 1º Seminário sobre o uso educativo de Museus e Monumentos, realizado em Petrópolis no ano de 1983 e organizado pela diretora do Museu Imperial, Maria de Lourdes Parreiras Horta – recém-chegada da Inglaterra, onde participara de um congresso no qual se discutiam diferentes usos para fontes primárias nas aulas de História –, parece constituir um marco significativo em meio a esse processo, visto que, em decorrência desse evento, produziu-se, a partir de uma parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999).

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* constitui a primeira publicação instrucional do IPHAN a vincular discussões pedagógicas às reflexões próprias do campo de discussões relativo ao Patrimônio Nacional. O produto, que configura, ainda hoje, referência importante para ambas as temáticas, tem autoria dividida entre três especialistas: Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. A proposta básica do material é viabilizar “um roteiro de orientação para os debates e estudos do assunto e, principalmente, para a abertura de novas trilhas de exploração e descoberta dos significados que se escondem atrás da expressão Patrimônio Cultural Brasileiro” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5). Isso, porque, nos seus usos iniciais, o termo Educação Patrimonial remetia de forma direta à metodologia de ensino britânica designada por meio da expressão *Heritage Education*⁵, uma vez que as estudiosas responsáveis pela elaboração da alcunha se basearam amplamente em seus princípios e métodos para produzirem suas próprias reflexões.

Conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999), “o patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico” a que se refere o patrimônio se apresentam como meios aptos a suscitar “sentimentos de surpresa e curiosidade” nos docentes, promovendo, desse modo, o interesse pela temática. Assim sendo, a Educação Patrimonial se estabelece tanto como uma ferramenta facilitadora, quanto motivadora. O quadro abaixo, extraído do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, representa essa dinâmica:

Quadro 1 – O uso educacional do Patrimônio Cultural

⁵ A *Heritage Education* foi desenvolvida na Inglaterra durante a década de 1970 e estava “destinada a formar professores para o uso de objetos patrimoniais no ensino escolar. Fica clara, ao menos em suas propostas iniciais, a associação dessa metodologia com a educação formal, além de sua cumplicidade com os estudos de cultura material” (DURBIN; MORRIS; WILKISON, 1990 *apud* WICHERS, 2015, p. 115).



Fonte: Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 11).

Dessa maneira, a Educação Patrimonial se constitui também como instrumento de “alfabetização” cultural em razão de promover, no sujeito/discente, a busca por uma leitura mais ampla do mundo que o rodeia, na medida em que demarca aspectos do universo sociocultural e do percurso histórico-temporal de seu meio. Ademais, Brandão (1996) ressalta que a Educação Patrimonial põe em destaque a importância das ações que visam estimular a participação da comunidade no processo de (re) conhecimento das manifestações culturais locais.

Nesse prisma, a Educação Patrimonial necessariamente se articula ao estímulo de processos educacionais marcados pela diversidade metodológica e por meios “não convencionais” que dão destaque a práticas culturais, como o teatro, a dança, o cinema, a música, a literatura, as artes plásticas, a fotografia, os desportos, além, é claro, dos espaços museológicos, dos edifícios históricos, das praças públicas e outros lugares que possibilitem a aprendizagem (BRANDÃO, 1996 *apud* BELIZIO; RADAELLI, 2018). Desse modo, as ações pedagógicas propostas no *Guia Básico de Educação Patrimonial* podem ser aplicadas a qualquer tipo de bens (material ou imaterial), mas seu público-alvo é constituído por professores e alunos, uma vez que o centro da metodologia é a educação escolar.

Por conseguinte, pautado em uma metodologia sistematicamente detalhada, o *Guia Básico de Educação Patrimonial* parte de um enfoque multidisciplinar, sem, no entanto, descuidar de elementos constitutivos do processo de ensino/aprendizagem, tais como as coordenadas necessárias para se elaborar material de apoio ou os métodos requeridos para a realização de uma avaliação adequada. Não obstante, cabe sublinhar que a aplicabilidade dessas estratégias pedagógicas não se resume unicamente ao universo dos grupos estudantis, pois,

como relatado por Oliveira (2011, p. 35) as experiências mais enriquecedoras que vivenciou enquanto ministrava tal metodologia ocorreram “fora dos museus, com comunidades em áreas sob o impacto de crises.”

O quadro abaixo explica em etapas como se desenvolve a metodologia da Educação Patrimonial segundo o *Guia Básico de Educação Patrimonial*:

Quadro 2 – Metodologia da Educação Patrimonial

Etapas	Recursos/ Atividades	Objetivos
1) <u>Observação</u>	exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive ...	<ul style="list-style-type: none"> • identificação do objeto/ função/significado; • desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) <u>Registro</u>	desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas ...	<ul style="list-style-type: none"> • fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; • desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) <u>Exploração</u>	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) <u>Apropriação</u>	recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo.	envolvimento afetivo , internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 11).

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* constitui, hoje, o “patamar mínimo” de conhecimento àqueles interessados em desenvolver ações relacionadas à Educação Patrimonial no Brasil. Sua iniciativa abriu caminhos para que o IPHAN estabelecesse uma relação com o Patrimônio Público pautada na democratização da cidadania cujos objetivos centrais primam pela interface, pela reflexão, pelo diálogo e pela interação com a sociedade civil (BIONDO,

2016). Não obstante, delimitar o legado e o significado desse documento é também salientar seus limites, é compreender que, assim como outras, essa é uma obra datada, um produto de seu tempo que não deve ser encarado de forma acrítica, pois, como afirma Simone Scifoni (2012, p. 31 *apud* BIONDO, 2016, p. 47):

O guia teve uma importância como marco da necessidade de afirmação de uma área nova dentro da tutela patrimonial e contribuiu fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma obra de referência no país. Mas qualquer conhecimento deve ser entendido como historicamente datado, como produto de um momento e das reflexões que foram possíveis produzir naquele momento. As práticas em Educação Patrimonial pedem, há muito tempo, que se avance em relação àquelas proposições.

Sob essa ótica, algumas reflexões críticas se fazem necessárias. Em primeiro lugar, cabe discutir a posição de “marco zero” que o *Guia Básico de Educação Patrimonial* supostamente ocupa, pois, conforme Mário Chagas (2006), ao se nortear pela *Heritage Education*, a Educação Patrimonial brasileira desconsiderou as práticas, concepções e debates anteriores (e contemporâneos) à sua constituição, contribuindo para a percepção hegemônica. Saliente-se a esse respeito a presença difusa, no texto do documento em questão, de ideias e valores defendidos ainda nos primórdios do SPHAN por Rodrigo Melo Franco, o qual atrelava, ainda que direta e mecanicamente, o conhecimento do bem à sua preservação (SIVIERO, 2015). Lógica que emerge residualmente por meio de lemas bastante centrais ao *Guia Básico de Educação Patrimonial*, tais como “conhecer para preservar”. Há também a promoção da valorização do patrimônio cultural conectando-a diretamente à capacidade cognitiva, pensamento presente na apresentação do volume, escrita por Luiz Antônio Custódio.

Essa perspectiva tende a se centralizar demasiadamente no papel do Estado, elegendo-o como a única instância legítima para arbitrar sobre o que pode, ou não, ser considerado Patrimônio Público, ademais este, Estado, ainda passa a ser encarado como uma espécie de representante plural e igualitário de todo o povo brasileiro. Tal visão, na qual a sociedade é representada de modo homogêneo e harmônico, passa ao largo das clivagens e tensões sociais, legitimando uma função social para o Estado no qual ele emerge reduzido a exercer o poder para favorecer a classe dominante (CHAUÍ, 2014, p. 97). Em vista dessas questões, o consenso entre os estudiosos dedicados a desenvolver trabalhos a partir das ações educativas que perpassam as práticas da Educação Patrimonial parece se deslocar na direção de práticas mais democráticas que se recusam a definir previamente quais bens deverão ser preservados ou a estabelecer quais significados devem ser atribuídos, uma vez que consideram as questões

relativas ao Patrimônio Público como parte integrante de um campo em conflito, de um “lugar” de disputa identitária.

Uma questão contígua, porém, distinta da que se está discutindo, diz respeito aos processos de anulação dos saberes populares perpetrados pelos detentores do conhecimento científico ou acadêmico. Para Marilena Chauí (2014), essas práticas estão englobadas no que a autora designa como “ideologia da competência”, ou seja, o tratamento privilegiado das opiniões e crenças, embasadas no conhecimento científico-tecnológico, que têm como contrapeso o ato de invalidar sujeitos não detentores desses discursos.

De certo modo, o processo de “alfabetização” cultural proposto pelo *Guia Básico da Educação Patrimonial* incide, mesmo que indiretamente, na chamada “ideologia da competência”, visto que se interpõe às diversas formas de conhecimento que poderiam mediar uma participação verdadeiramente ativa dos cidadãos no processo de eleição dos bens públicos, impondo uma postura passiva: apenas receber informações sobre o patrimônio a ser preservado. Tal processo configura um modelo educativo que, conforme Freire (2014, p. 81), pode ser enquadrado como “bancário”, isto é, o “saber” concebido como uma benesse, um depósito, um investimento “dos que se julgam sábios nos que julgam nada saber”.

Com base nessas inquietações, Hugues de Varine afirma que a Educação Patrimonial não deve constituir propriedade dos agentes públicos e dos técnicos, mas, antes deveria ser desenvolvida por “qualquer um”. (VARINE *apud* DEMARCHI, 2018, p. 140). Em vista disso, a noção de “tema/objeto gerador” – extraída dos textos de Paulo Freire (2014) – parece apropriada ao trabalho com as ações educativas atreladas à Educação Patrimonial, pois, a partir do momento que se considera o Patrimônio Cultural como tema gerador e, não mais como objeto dos processos educativos, permitem-se profundas alterações pedagógicas, uma vez que as pessoas e suas referências culturais se tornam objeto e objetivo da educação patrimonial. Dessa forma, recusa-se a “lógica de uma educação bancária” em prol da realização de processos educativos dialógicos, nos quais os conhecimentos sobre si e sobre o mundo são elaborados pelas pessoas envolvidas tendo em vista a transformação social, a melhoria efetiva da vida (FREIRE, 2005).

Ainda no que concerne às possibilidades suscitadas pela Educação Patrimonial como instrumento de “alfabetização cultural”, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) consideram relevante conduzir o discente com base na sua leitura do mundo, alimentando-o de sentimentos que lhe direcionem à identificação social e ao exercício pleno da cidadania, reforçando dessa maneira a autoestima, tanto no âmbito individual, quanto coletivo. Embora diversos trabalhos se posicionem em defesa dessas ideias e valores, cabe refletir sobre as violências simbólicas

suscitadas por elas, dado que, em suas limitações, não concebem os atores sociais como criaturas capazes de desenvolver conhecimento. Dermachi (2018) afirma o seguinte sobre essa pretensão alfabetizadora do *Guia Básico da Educação Patrimonial*:

Ora, se as comunidades, nas suas singularidades, expressam-se conforme sua complexa estrutura de compreensão da realidade, constituindo sua cultura, e, portanto, leem essa cultura a partir da mesma estrutura, como podem ser consideradas analfabetas culturais? Só incorrendo na invasão cultural. (DERMACHI, 2018, p. 151)

Como visto, ao se referir ao termo “alfabetização cultural”, o *Guia Básico da Educação Patrimonial* objetivava uma ação educativa baseada na transmissão de informações, valores e concepções de mundo de alguns “detentores de conhecimento” para aqueles que “nada sabem” e que, por conseguinte, devem ser conscientizados. Nesse sentido, embora *O Guia Básico da Educação Patrimonial* dialogue em muitos momentos com o pensamento de Paulo Freire, a obra recai em contradições, visto que o tipo de ação educativa em questão não condiz – segundo o próprio Paulo Freire (2011) – com uma ação de conscientização. Consoante Freire (2011), as atividades de conscientização e educação confundem-se, dado que ambas devem ser encaradas como processos permanentes de elaboração da consciência-mundo e de atitudes críticas em relação ao seu contexto de espaço-tempo:

[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 2001 *apud* DERMACHI, 2018, p. 30)

Ademais, ao colocar o enfoque do processo educativo sobre as evidências materiais, excluindo os sujeitos históricos e suas práticas sociais, o *Guia Básico de Educação Patrimonial* aproxima-se de um modelo de ação educativa vertical baseado em atividades que buscam convencer os discentes da necessidade de se preservar o Patrimônio Público, cujo objetivo, tal como exposto por Adorno e Horkheimer (1985) (*apud* SIVIERO, 2015, p. 97), “não é a conscientização, mas a alienação pelo objeto reificado e fetichizado através do esclarecimento”. Não obstante, cabe salientar que a metodologia proposta no *Guia Básico de Educação Patrimonial* deve ser condenada ao limbo acadêmico, posto que detém diversos pontos que

ainda resistem ao crivo dos especialistas, mesmo depois de tantos anos de sua publicação, por exemplo: indicações de possibilidades multi/interdisciplinar; aprendizado baseado na experiência e no contato direto com as evidências materiais e culturais; inversão do sentido explicativo (de efeito-causa para causa-efeito); atividades estruturadas (começo – meio – fim); e participação dos educandos na construção do conhecimento.

Porém, no tocante à obra sob análise, a Educação Patrimonial tende a se conceber como a única metodologia de trabalho possível, como a condição *sine qua non* para se operar uma prática de ensino/aprendizagem a partir de bens materiais. Desse ponto de vista, suas abordagens, seus paradigmas e sua sistemática deveriam, portanto, ser reproduzidos à risca, de forma quase mecânica. Ao operar dessa forma, concebendo a Educação Patrimonial como uma metodologia, e não como um processo de aprendizagem, ignora-se que a prática educativa pode e deve basear-se em diferentes correntes teórico/metodológicas, adaptáveis às peculiaridades de cada caso, ao público, ao ambiente e aos diferentes contextos (TOLENTINO, 2016).

Além disso, a despeito da hegemonia de que essa corrente goza nos projetos político-institucionais desenvolvidos pelo IPHAN, observa-se a presença de práticas e concepções diversas que, longe de somente reproduzir o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, reinventam-no a todo tempo. Como aponta Mário Chagas (2006, p. 144), “o campo da educação patrimonial não é tranquilo e não é pacífico; ao contrário, é território de litígio, aberto para trânsitos, negociações e disputas de sentidos”. Nesse sentido, desde meados de 2004 é possível notar a emergência de novas tendências ligadas ao debate sobre Educação Patrimonial:

Em vez de gerar um conceito dentro da instituição, a então Gerência de Educação e Projeto16 iniciou um amplo e compartilhado processo de discussões sobre educação patrimonial através dos seguintes espaços e instrumentos: Encontros Nacionais de Educação Patrimonial (2005, São Cristóvão-SE; 2011, Ouro Preto-MG); Rede das Casas do Patrimônio (blog17 e grupo de e-mail); seminários, oficinas e encontros (Oficina para Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio, 2008, Pirenópolis-GO; I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio, 2009, Nova Olinda-CE). (SIVIERO, 2015, p. 180)

Além disso, balizado pelo Decreto 6.844, de sete (7) de maio de 2009, cria-se a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC), como parte integrante do Departamento de Articulação e Fomento (DAF) 54, cuja finalidade constituía a “promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas/projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural” (IPHAN, 2014, p. 14). A CEDUC, de modo a dar continuidade aos trabalhos promovidos pela GEDUC e pela COGEPROM,

promoveu a realização de outros importantes eventos⁶ que marcaram a história recente das políticas de Educação Patrimonial na instituição e no Brasil, uma vez que tiveram por finalidade debater e discutir coletivamente, com a sociedade civil, profissionais da área da cultura e técnicos do IPHAN, os possíveis caminhos a serem trilhados pelo campo da Educação Patrimonial, seus parâmetros de atuação, marcos conceituais, instrumentos legais e parcerias (IPHAN, 2014, p. 14).

Diferentemente da Educação Patrimonial praticada durante o final do século XX, atualmente o IPHAN compreende-a como constituída por processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural, desde que seja um recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devam primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, em que convivem diversas noções de Patrimônio (IPHAN, 2020).

A perspectiva de educação com a qual este trabalho se alinha entende os educadores como mediadores de sua apropriação e de sua construção coletiva; percebe as comunidades como produtoras e detentoras de saberes; e insere os bens culturais em um contexto de acepções locais associado às memórias dos lugares. Essa perspectiva é radicalmente diferente daquela que entende a educação como reprodutora de informações e as comunidades como meras consumidoras e público-alvo das ações educativas (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 27 *apud* TOLENTINO, 2016, p. 47).

Dessa maneira, acredito que o patrimônio cultural deve ser concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos que se apropriam deles. Por conseguinte, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser encarado de forma pré-concebida, nem seu valor ser estabelecido antes da reflexão coletiva, cabendo à comunidade aceitar essa valoração e reconhecê-la como parte de sua herança cultural. De forma contrária, tais ações educativas devem permitir que os indivíduos pertençam a uma sociedade perpassada por disputas dialógicas e democráticas. Conceber o Patrimônio Público nesses moldes implica reconhecer o jogo de forças existentes no processo seletivo dos bens culturais, inclusive nas

⁶ Alguns desses eventos foram: a “Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio” (2008); o “I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio” (2009); o “II Encontro Nacional de Educação Patrimonial” (2011); “Encontro ProExt – Extensão Universitária na Preservação do Patrimônio Cultural sobre Práticas e Reflexões” (2013); “Seminário de 33 anos do Projeto Interação” (2014); e, por fim, o “Seminário de Educação Patrimonial na Arqueologia”, ocorrido em julho de 2015.

suas formas de apropriação nas quais estão imbricados os conflitos e as divergências que atravessam a permanente luta entre a memória e o esquecimento.

1.3 Revisitando (o patrimônio de) Alencar nas aulas de História

1.3.1 A Estátua de Iracema

Tratar dos jogos de rememoração que perpassam a Estátua de Iracema é, antes de tudo, tratar da memória e das identidades inerentes à obra literária de José de Alencar, uma vez que o escritor concebeu romances, como *Iracema* (1865) e *O Guarani* (1857), cuja temática central é a relação de nativos com os portugueses, a fim de fundar mitos de identidade regionais e nacionais. Sobre isso, Sommer (2004) interpreta que as ficções alencarinas podem ser inseridas dentro de um conjunto de obras literárias românticas elaboradas com o intuito de “imaginar” as emergentes comunidades nacionais latino-americanas que então tentavam se consolidar no início do século XIX.

Nesse sentido, o romance *Iracema* traz as vicissitudes da relação amorosa travada entre a indígena homônima ao título com o português Martim, o qual veio às terras brasileiras com o objetivo de patrulhar o litoral e, assim, evitar invasões estrangeiras. Para tanto, o colonizador julga proveitoso aliar-se à tribo Potiguara, inimiga da tribo de Iracema, os Tabajaras. No início da narrativa, a indígena fere, à flecha, o ombro do português como forma de proteção, mas em seguida presta-lhe socorro, levando-o, por fim, a sua aldeia. Nesse passo, os dois se apaixonam e consumam relações sexuais, fato que leva à expulsão da protagonista de sua comunidade. Sem refúgio, o casal se assenta no litoral e, posteriormente, na Messejana (à época Mecejana), local onde Iracema dá à luz a Moacir (filho da dor), acontecimento que desencadeia na morte de Iracema.

Em *Iracema*, como também em *O Guarani*, Alencar se propõe a elaborar mitos para caracterizar a emergente nação brasileira. Ao criar tais mitos, o autor não se coloca no mesmo campo que os historiadores, uma vez que não se dispõe a tentar “provar sua história”; ou seja, seu trabalho não foi feito para ser submetido à aprovação dos historiadores. De fato, mitos não anseiam por provas testemunhais e nem por testes de verificação. Segundo Alfredo Bosi (1992, p. 180), “o mito é uma instância mediadora, uma cabeça bifronte na face que olha para a História, o mito reflete contradições reais, mas de modo a convertê-las e a resolvê-las sem figuras que perfaçam, em si, a *coincidentia oppositorum*”.

Nas obras indianistas de Alencar, o autor trata do contato entre o colonizador e os nativos, apresentando o primeiro como um benevolente senhor de terras e o segundo como um súdito fiel, como um “bom selvagem”. Essas noções tornam-se mais evidentes quando observamos atentamente a relação de Martim e seu escudeiro, o indígena Poti, que acompanha o primeiro na fuga com Iracema e o ajuda a construir a cabana onde o casal iria residir. Mais que isso, a forma com que o escritor cearense aborda o contato europeu com os indígenas nega abertamente a violência que caracterizou o projeto de ocupação português. Alencar descreve os nativos como homens fortes, belos e guerreiros os quais muitas vezes lutavam de forma igualitária contra os invasores portugueses. No entanto, a ocupação portuguesa se deu de maneira desigual e produziu conflitos que ainda se mantêm até os dias de hoje.

O mito criado por Alencar traz em seu âmago a crença de que a mistura do indígena com o português era inevitável, fruto de amores arrebatadores criados pelas condições da colonização. Nesse sentido, Moacir seria, de certo modo, a representação do povo brasileiro, mistura de nativos e de invasores cuja mãe, indígena, teria que morrer em face do amor de nosso pai, português.

Com o passar dos anos, as narrativas em questão se estabeleceram como verdadeiros “romances nacionais”, conceito que, segundo a já citada Doris Sommer (2004, p. 18), define “um livro de leitura obrigatória no ensino médio”, uma vez que se estabeleceu como “fonte de história local e de orgulho literário”. O curioso é que, ainda de acordo com a Sommer (2004), por meio de casamentos fictícios, essas obras elaboravam (e elaboram ainda) uma espécie de consenso no imaginário de seus leitores. Nesse sentido, narrativas à semelhança de *Iracema* e o *Guarani* podem ser concebidas como tentativas bem sucedidas “de fazer do passado ameríndio uma fundação para o futuro do Brasil”. Isto se dá, pois, pelo menos para a elite política brasileira, havia a necessidade de estabelecer uma “tradição autóctone legitimadora” (SOMMER, 2004, p. 172) que era suprida na figura dos indígenas.

Entre idas e vindas, continuidades e discontinuidades que se perdem no tempo como lágrimas na chuva, o mito de fundação alencarino foi retomado, reinventado e esquecido, segundo os objetivos, anseios e sentimentos de cada época. No caso da urbe de Fortaleza, a perenidade do mito de Iracema deixa sua marca em diversos pontos, seja nas várias obras homônimas espalhadas pelas bibliotecas públicas e privadas, seja no Patrimônio Público, o qual parece não se cansar de remontar a esse tópico, uma vez que existem quatro estátuas espalhadas pela cidade cuja temática remete à indígena do romance supracitado⁷.

⁷ Fortaleza conta com quatro estátuas que representam uma das personagens mais célebres do escritor José de Alencar, Iracema. Localizadas na praia do Mucuripe, praia de Iracema e no bairro Messejana, especificamente em

Entre tantos marcos, a Estátua de Iracema⁸ foi inaugurada no dia primeiro de maio do ano de 2004 como parte das comemorações dos duzentos e sessenta e oito (278) anos de Fortaleza e, ademais, marcava a efeméride dos cento e setenta e cinco (175) anos de nascimento do escritor José de Alencar. Sua construção e inauguração foi obra do então prefeito Juraci Magalhães (1997-2005), que buscou recursos na iniciativa privada para a empreitada. Nesse sentido, o projeto foi patrocinado pelo Grupo Edson Queiroz, pela antiga Telemar, pela operadora de telefonia Tim e pelo Banco do Nordeste. Tal estátua é a única, dentre as que intentam representar a personagem indígena, que não se encontra disposta em região turística, uma vez que o bairro da Messejana é considerado um bairro periférico:

Figura 2 – Estátua de Iracema



Fonte: CIDADE... (2014)

sua principal lagoa. A partir de 30 de novembro de 2011, Iracema é reconhecida pela Prefeitura de Fortaleza como ícone cultural do município, Lei nº 9884 de 30 de dezembro de 2011 (FORTALEZA, 2011).

⁸ A estátua de Iracema, que mede doze metros de altura e pesa 16 toneladas, demorou cerca de quatro meses para ser construída. Foi um projeto realizado pela empresa de arquitetura Imagic, empresa especializada na construção de equipamentos para empreendimentos temáticos em parceria da Jack Rouse americana (criadora de algumas das atrações do Universal Studios, na Disney, juntamente com o artista plástico Alexandre Rodrigues. A confecção da estátua fazia parte de um projeto de Parque Cultural na qual a Iracema pretendia ser o primeiro passo do Projeto Símbolos do Brasil. “Queremos criar parques culturais em todos os Estados, sempre inspirados em um personagem regional. O próximo talvez seja o da Iara, no Amazonas”, sugere o arquiteto carioca e presidente da empresa, Leonardo Fontenele. Diretor na América Latina da Associação Mundial de Entretenimento Temático, o diretor ainda ressalta, que os personagens deverão ser escolhidos pela população local. O projeto da Estátua de Iracema não é um exemplo isolado do diálogo entre a literatura e as artes plásticas, pelo contrário, são inúmeros os exemplos desse diálogo. Porém, é importante salientar o caráter de releitura da musa alencarina, uma interpretação, o olhar de um artista sobre a obra de outro. Não cabe aqui colocar questões sobre qual tipo de arte é mais relevante, mas salientar que são expressões diferentes artísticas e a no caso da estátua uma releitura.

Na lagoa de Messejana, Iracema é representada sentada, com uma flecha na mão, banhando-se com uma cuia. O monumento tem doze metros de altura e pesa dezesseis toneladas, cercado por um espelho d'água tombado como patrimônio cultural⁹. Tal como nos mitos fundadores de Alencar, o projeto que perpassa a construção dessa estátua visava relacionar o bairro a um passado heroico, resultado de uma miscigenação não violenta entre “vencedores” e “vencidos”. Por conseguinte, um projeto forjado pelas elites econômicas e políticas não poderia deixar de reter em si valores elitistas.

Nesse sentido, a construção lida com símbolos e com um imaginário distante da experiência periférica da comunidade. Tanto o é que, durante as discussões que levaram à elaboração do projeto, não se produziram métodos efetivos para o envolvimento da população. A exceção foi a realização de um concurso organizado pelo *Sistema Verdes Mares*, proprietário legal de dois canais de televisão aberta em emissão no estado do Ceará. O certame, ocorrido em 2003, visava eleger o rosto por meio do qual a empresa responsável pela construção da estátua se basearia. Assim sendo, o concurso contou com 2760 candidatas que, durante cinco semanas, concorreram em um programa de auditório local. A candidata selecionada foi a modelo fotográfica Natália Nara Ramos (ESTUDANTE..., p. 2003).

Logo, em diversos sentidos, esse processo de seleção vai ao encontro das reflexões de Nora (1993) sobre a gênese dos “lugares de memória”, pois, uma vez que esses espaços nascem e vivem do “sentimento de que não há memória”, tornou-se preciso, nesse caso, construir junto à população afetividades, sentimentos e lembranças comuns que os conectassem ao monumento e às identidades “heroicas” vinculadas a ele. Não obstante, o desconforto ante a forja desse pertencimento, perceptível já no momento da inauguração da Estátua de Iracema, opera ainda hoje, visto que, pelo menos desde o ano de 2004, o monumento tem sido objeto de diversos atos de vandalismo, de pichações e de furtos que recaem em partes da obra, tais como o motor que impulsionava parte da água da lagoa.

Desse modo, no processo contínuo de reinventar memórias, as elites, detentoras dos conhecimentos e dos saberes letrados “oficiais”, por vezes, defrontam-se com essas manifestações de pessoas que também reivindicam o espaço urbano e têm direito a ele. Como diz Ángel Rama (2015), a arte de grafitar na América Latina possui um contexto particularmente especial:

⁹ Os espelhos d'água da Lagoa de Messejana estão tombados em âmbito municipal a partir de 27 de maio de 1987.

Pela parede em que se inscrevem, por seu frequente anonimato, por suas habituais faltas ortográficas, pelo tipo de mensagem que transmitem, os grafites atestam autores marginais às vias letradas, muitas das vezes alheios ao cultivo da escritura, habitualmente regadores, descontentes e, até mesmo, desesperados. (RAMA, 2015, p. 56)

Dessa maneira, as ações silenciosas e clandestinas de parte da população que não se reconhece nos valores letrados e na erudição daqueles que relem o Alencar, na forma de pensar da elite econômica e política, obrigam “as forças repressivas a se tornarem caiadores” (RAMA, 2015, p. 59). Ou seja, (re) pintar e reformar inúmeras vezes o mito da Iracema, materializado em metal na Lagoa de Messejana, são consequências em virtude do não reconhecimento, por parte de muitos sujeitos, da estátua como lugar de memória.

Fatigada pelas diversas ações de restauração do monumento à Iracema, a prefeitura resolveu por alterar a cor do projeto inicial. Assim, no ano de 2013, o dourado que cobria a imagem da indígena foi substituído por uma tinta com propriedades que inibem as pichações, mas que, como contrapartida, esverdearia sua pele. A solução, no entanto, provocou ainda mais desgosto, tanto que o jornal *O Estado* (A IRACEMA..., 2014), em uma coluna de opinião não assinada, revelava a insatisfação de parte dos moradores do bairro com a nova pintura.

Acerca dessa reivindicação, é relevante ressaltar que a população messejanense não se faz alheia às tentativas de construções de narrativas feita pelas elites; pelo contrário, diversas vezes se mostra atuante na busca por espaço por meio de próprias narrativas ou mesmo quando lhe negam o uso do espaço. Entretanto, em seu intuito de coibir “o uso da escritura, impondo normas e canais exclusivos” (RAMA, 2015, p. 59), o poder público “esqueceu-se” de que a cor verde, convencionalmente, não representa tons de pele relacionados a seres humanos. Mais que isso, “esqueceu-se” de que, como dito a pouco, monumentos como esse surgem do sentimento de que há uma ausência de memória, ou seja, da necessidade de produzir pertencimento, de elaborar condições para a identificação das pessoas.

Como consequência, já indiferentes ao passado heroico do mito de Iracema e excluídos do universo letrado, muitos moradores do bairro passaram a ridicularizar a Estátua com apelidos extraídos da cultura pop – extraterrestre; mulher do Hulk – (A IRACEMA..., 2014). Ademais, até mesmo aqueles sujeitos “sem história” – os indivíduos geralmente excluídos das narrativas “oficiais” que até então, porventura, se viam de alguma forma contemplados no lugar de memória – se sentiram ofendidos. Figuras indígenas relevantes, como a cacique Pequena, da etnia Jenipapo-Kanindé, organizaram um abaixo-assinado para reivindicar o retorno da coloração dourada, com o argumento de que o verde constituiria uma afronta à dignidade de

seu povo (A IRACEMA..., 2014). Todavia, mesmo com a pressão de algumas camadas da sociedade civil contra a nova cor, a prefeitura mantém a cor verde até os dias atuais.

Apesar das tentativas de se associar a população de Fortaleza, e mais estritamente os moradores de Messejana, à Estátua de Iracema, o descaso social com que se trata a região onde se localiza o monumento e os recorrentes casos de vandalismo demonstram que essa tentativa não obteve êxito. Arelada a isso, a nova pintura da estátua também não colabora para aproximar a população do monumento, de tal forma que a tentativa de construção de um lugar de memória e identidade se mostra falha, sob diversos pontos de vista.

Figura 3 – Estátua de Iracema na cor esverdeada



Fonte: Paula (2014).

1.3.2. A Casa José de Alencar

A Casa José de Alencar (CJA) está situada na Av. Washington Soares, 6055, no bairro Messejana. Originalmente constituía parte integrante do Engenho Alagadiço Novo, o primeiro movido à vapor a ser instalado na província do Ceará, pertencente ao Senador José Martiniano de Alencar, pai do famoso escritor. Sua estrutura é constituída por um piso revestido em tijoleira, por paredes de tijolo e cal, um madeiramento em carnaúba, de tipo caibro, e por uma

cobertura disposta em telha vã (Figuras 2 e 3). No que diz respeito aos aspectos arquitetônicos, cabe mencionar que a edificação é considerada, pelo IPHAN, como um elemento de valor significativo, na medida em que “documenta o estágio evolutivo do emprego da carnaúba como material de cobertura nos primeiros anos do século XIX, período provável de sua construção” (IPHAN, 2014, *on-line*).

Figura 4 – Casa José de Alencar 1



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 5 – Casa José de Alencar 2



Fonte: Acervo da autora (2020).

A casa em questão, local de nascimento do escritor José de Alencar, foi erguida no século XVIII e tombada pelo IPHAN no ano de 1964 (A CASA..., *on-line*). Na época, o presidente Humberto de Alencar Castelo Branco providenciou para que a aquisição do imóvel ocorresse conjugada com os oito hectares que, hoje, compõem os limites desse lugar de memória. No ano seguinte, a Universidade Federal do Ceará (UFC) ficou encarregada da administração e guarda do patrimônio que se encontra, no presente momento, vinculada ao Instituto de Cultura e Arte (ICA).

Hoje, a Casa José de Alencar funciona como uma espécie de centro cultural, constituído por: Pinacoteca Floriano Peixoto; Salão Iracema Descartes Gadelha; Museu Arthur Ramos; e Coleção Luiza Ramos; além de duas bibliotecas comunitárias e um vasto espaço aberto e arborizado, onde corriqueiramente se realizam piqueniques e eventos culturais (A CASA..., *on-line*). Convém destacar que o prédio onde Alencar supostamente viveu sua infância não faz parte do percurso comumente sugerido aos visitantes, o que faz com que essa instituição não constitua exatamente um “Museu-casa”, à semelhança de outras iniciativas cuja função principal é retratar a vida do patrono ou arrolar bens íntimos da família e do indivíduo.

Nesse sentido, caberia diferenciar as diferentes atribuições e usos do local. É um espaço administrativo, gerido pela universidade, o qual dispõe, inclusive, de uma biblioteca que se encontra fechada, sem prazo para a reabertura, e que, segundo a administração do local, é utilizada, em situações excepcionais, como gabinete do Reitor. É uma espécie de centro comunitário, onde ocorrem diversos projetos em parceria com os moradores do entorno, por exemplo, aulas de Karatê e Judô, aulas de música e projetos de leitura. É, por fim, um lugar de memória em que se produz uma narrativa interligada à rememoração do patrono.

Nesse último caso, diversas narrativas disputam os espaços da Casa José de Alencar. Sobrepondo-se umas às outras, elas reinventam o escritor, principalmente no que diz respeito à sua obra. Há, nesse sentido, a presença daquilo que Joel Candau (2011, p. 23) caracteriza como uma metamemória, “uma memória reivindicada, ostensiva”, ou seja, “um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos”. Candau (2011, p. 108) ainda salienta que podemos “encontrar na imprensa ou ainda na literatura de valorização do patrimônio inúmeros exemplos desses enunciados”, contudo, em relação à Casa José de Alencar, esses enunciados quase nunca são verbais (embora eventualmente possam emergir sob a forma de panfletos ou nos documentos oficiais que embasam sua legitimidade institucional), mas se encontram prioritariamente materializados nas pinturas, na organização dos espaços e no ato mesmo de colecionar objetos.

A Casa José de Alencar também produz essa metamemória por meio do trabalho de seus estagiários, jovens egressos das escolas profissionalizantes da rede pública do estado do Ceará e matriculados em cursos vinculados à área do turismo. Trata-se de uma metamemória, “mesmo que a contragosto”, pois, ao final da visitação¹⁰, ao questioná-los se acreditam que a Casa José de Alencar atua como um instrumento de perpetuação da memória do escritor, os mediadores alegaram que esse não é exatamente o foco principal das atividades oferecidas pela casa, pois pouco se remete à biografia de Alencar, estando seus esforços voltados mais para suas obras. Com efeito, durante a visita guiada, pouco se menciona sobre a trajetória de José de Alencar. Na Pinacoteca Descartes Gadelha e no Salão Iracema, são citados, principalmente, elementos biográficos referentes aos autores dos quadros expostos.

Entretanto, ressalta-se que essa separação entre a obra e a vida, texto e autor, não isenta o local de seu papel de lugar de memória. Justapostos sobre uma narrativa que diria respeito ao escritor José de Alencar, mas que, na realidade, atenta muito pouco para a figura ou para a biografia desse indivíduo, existem enunciados imagéticos produzidos por artistas plásticos, como Descartes Gadelha ou Floriano Teixeira, os quais repensam os livros do romancista a partir de seus silêncios sobre a presença africana no Brasil ou sobre o papel (ou destino) das mulheres na sociedade contemporânea. A esse respeito, os “esquecimentos” institucionais relativos à trajetória de Alencar provavelmente são resultado do desconforto que algumas de suas opiniões políticas – tal como seu antiabolicionismo ferrenho – geram, quando analisadas sob o crivo da atualidade.

De todo modo, a figura de Alencar (ou sua obra) é protagonista no espaço. A esse respeito, é importante explicitar a disposição das salas na estrutura física da Casa José de Alencar. A Pinacoteca Floriano Teixeira e o Salão Iracema Descartes Gadelha estão, respectivamente, posicionados no térreo e no primeiro andar, em locais de fácil acesso. O Museu Arthur Ramos, dedicado a uma temática mais desconexa, tanto em relação à obra, quanto ao indivíduo em si, por sua vez, encontra-se localizado no segundo andar. Ademais, as salas que fazem alusão às obras de Alencar contam com ar-condicionado, enquanto o museu conta apenas com a ventilação natural. Logo, tal organização do espaço nos leva a refletir sobre o valor que cada exposição carrega para a administração. Por fim, a despeito da opinião dos estagiários, é bom salientar que mais da metade dos ambientes está relacionada diretamente às obras do autor.

¹⁰ Essas informações foram recolhidas a partir da visitação na Casa José de Alencar neste ano de 2020.

Figura 6 – Biblioteca Comunitária *O Guarani*



Fonte: Acervo da autora (2020)

Segundo os relatos dos estagiários, mesmo com uma visita relevante de turistas, a maior parte dos frequentadores advém de escolas primárias. Talvez por essa razão o percurso esteja segmentado de acordo com a faixa etária do público. A respeito disso, a Biblioteca Comunitária *O Guarani* desenvolve um projeto de contação de histórias voltado para crianças entre seis e dez anos de idade cujo foco se direciona para narrativas embasadas em um fundo cultural indígena (BIBLIOTECA..., *on-line*).

O público adulto, por outro lado, é direcionado para a Pinacoteca Floriano Teixeira¹¹, onde se encontram expostos 32 quadros do pintor (Figura 7) que empresta seu nome ao local e cuja temática se encontra intimamente relacionada aos romances de José de Alencar. A visita a esse ambiente é mediada por estagiários, e a forma de apresentação das pinturas de Teixeira, por sua vez, é orientada por uma concepção da obra de Alencar que divide a produção literária do escritor em três fases: a urbana, a indianista e a regionalista. Durante essa parte da visita, os guias realizam breve resumo sobre cada obra aludida nas pinturas, de maneira bem descritiva (PINACOTECA..., *on-line*).

¹¹ Floriano de Araújo Teixeira (1923 - 2000) foi pintor, desenhista, gravador, cenógrafo e ilustrador. Iniciou seus estudos de desenho em São Luís, Maranhão, em 1935, e seus estudos de pintura em 1940. Em 1949, participou da fundação do Núcleo Eliseu Visconti, e em 1962, organizou e dirigiu o Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará - UFC. Além disso, ilustrou diversos livros.

Uma vez que a obra de José de Alencar não enfatiza a ação de personagens negros, praticamente não há indivíduos dessa etnia representados nos quadros de Floriano Teixeira. A única exceção é a pintura que faz referência à peça de teatro *O Demônio Familiar* (1857). Por outro lado, há destaque especial para a fase indianista do autor, com ênfase particular na obra *O Guarani* (1857), que é aludida em cinco telas. Por seu turno, o romance *Iracema* (1865) é rememorado em quatro quadros. Por conseguinte, esses dois romances configuram elementos fundamentais na elaboração de identidades que as disputas memorialísticas em torno do escritor produzem, já que constituem tentativas de operar com mitos de fundação para o Brasil e para o Ceará.

Figura 7 – Pinacoteca Floriano Teixeira



Fonte: Acervo da autora (2020).

Como afirma Sommer (2004), a escolha de Alencar por protagonistas indígenas não está necessariamente ligada à rememoração da resistência desses sujeitos ao processo de extermínio que se abateu sobre eles. Na realidade, o autor “insistia na ideia de que o Brasil fora fundado quando brancos e índios caíram uns nos braços dos outros e tiveram filhos mestiços” (SOMMER, 2004, p. 178). Ou seja, um ideal de mestiçagem étnica e cultural bastante coeso e harmônico e que exclui, ou pelo menos intenta reduzir, a presença negra.

De fato, é impossível negar que há uma relação ambígua com os negros nos trabalhos de Alencar: se porventura o escritor não deixou de discorrer sobre eles e, portanto, de incluí-los de alguma maneira nos seus mitos fundadores, é também verdade que, nas obras em que aqueles

são personagens relevantes a trama, “como nas peças *Mãe* e [a já mencionada] *O Demônio familiar*: comédia em quatro atos, eles figuram como ausências futuras e desejadas” (SOMMER, 2004, p. 184). No trecho a seguir, retirado do livro *O Demônio familiar*: comédia em quatro atos (1858), é possível observar como o personagem negro é visto pelos principais protagonistas da trama: “Pedro – Senhor chamou? Eduardo – Onde andava? Pedro – Fui ali na loja da esquina. Eduardo – Fazer o quê? Quem lhe mandou lá? Carlotinha – Foi vadiar; é só o que ele faz. Pedro – Não, nhanhã; fui comprar soldadinho de chumbo.” (ALENCAR, 1858, p. 15).

O ponto a se frisar aqui é que essas narrativas foram retomadas, à sua maneira, por diversos campos discursivos, inclusive por parte da sociologia e historiografia brasileira (SOMMER, 2004, p. 182), a qual estabeleceu a “conciliação” (FREYRE, 2006) e a “cordialidade” (BUARQUE, 1995) como características propriamente nacionais. Nas palavras da autora:

[...] O tema colore de tal maneira a história que os brasileiros contam sobre eles próprios que até a crueldade ofuscante e por vezes requintada da conquista e da escravidão tem seu tom suavizado pelo brilho geral do sincretismo. Os índios – as índias, em especial – são lembrados com afeto pela atenção que deram aos conquistadores, pelos alimentos que preparavam e pelos cuidados pessoais que tornavam a eles próprios a seus bebês mestiços tão atraentes. E os escravos negros – novamente em sua maioria mulheres – são lembrados pelas mesmas razões e pelo sadismo de suas amantes brancas ciumentas. (SOMMER, 2004, p.182)

Como se percebe na citação acima, tais narrativas têm, também, um caráter significativamente problemático no que diz respeito ao papel desempenhado pelas mulheres. Mais uma vez, Alencar se mostra ambíguo, fugindo aos extremos simplificadores, pois em seus trabalhos “o poder não é exclusivamente uma prerrogativa branca e masculina, tampouco a sedução é um traço exclusivo das mulheres escuras” (SOMMER, 2004, p. 183). O que, de certo modo, reforça a ideia de uma mestiçagem embasada em aspirações mútuas nas quais partem tanto de brancos colonizadores, quanto de indígenas nativos, ou ainda de imigrantes africanos compulsoriamente trazidos para o Brasil. Cabe também lembrar que a mãe simbólica da Nação, Iracema, acaba falecendo ao final do romance após gerar um filho mestiço (ALENCAR, . Elemento que guarda semelhanças com a peça *Mãe*, em que também há uma morte materna. No entanto, se no primeiro caso, o ocorrido promove um sentimento de perda, no segundo caso, o acontecimento é vivenciado como um “alívio” (SOMMER, 2004, p. 185).

Logo, esses tópicos não deixam de constituir problemáticas presentes na reelaboração memorialística realizada na Casa José de Alencar. Tome-se, nesse sentido, o Salão Iracema

Descartes Gadelha, onde está exposta uma tela a óleo e 33 desenhos a bico de pena em nanquim, produzidos pelo renomado artista plástico cearense homônimo (SALÃO..., *on-line*). Nas obras que estão agrupadas nessa sala, o pintor nos traz uma releitura de *Iracema* na qual a protagonista não falece no desfecho da narrativa.

Sobre isso, seja qual fosse o objetivo do artista, o que fica aparente é a dificuldade de lidar com o genocídio indígena simbolizado no falecimento de Iracema e com um papel de gênero que se esgota inteiramente na função materna. Dificuldade essa que não parte apenas do ímpeto estético, mas também se encontra manifesta pela própria administração da instituição, que faz questão de manter a sala. De algum modo, o discurso de fundação ambíguo produzido por Alencar parece sobreviver por meio da Casa José de Alencar, apesar das tentativas de reescrita. Do ponto de vista do historiador, tais resíduos, ecos de narrativas que ainda embasam a experiência contemporânea, mostram-se bastante úteis, uma vez que não é o caso de esquecer ou “enterrar” esse legado, mas de questioná-lo, de problematizá-lo.

Figura 8 – Salão Iracema Descartes Gadelha



Fonte: Acervo da autora (2020).

O Museu Arthur Ramos traz a trajetória cronológica da Casa José de Alencar tanto por meio de placas informativas, como por meio de uma explanação realizada por um dos estagiários que media a visita (MUSEU..., *on-line*). Ademais, o museu também abriga duas

exposições, a Exposição de Cultura e Religião Afro-Brasileira e a Exposição de Rendas de Bilros. Esta, originalmente, não integrava o acervo da Casa José de Alencar, mas pertencia, junto com outras peças que ainda estão por catalogar, ao desativado Museu de Antropologia da UFC. A Exposição de Cultura e Religião Afro-Brasileira conta com o acervo pessoal de Arthur Ramos que foi doado à UFC. Como o nome sugere, o acervo traz principalmente itens ligados às religiões africanas, porém também conta com instrumentos de tortura utilizados durante o Império. Nesse ponto, o mediador explica o modo de uso dos aparelhos em questão e os relaciona às formas de resistência dos escravizados, dando, inclusive, o exemplo das Irmandades religiosas. Com esse gancho, o estagiário passa a explanar sobre os usos e significados dos objetos religiosos expostos, relacionando as peças em questão às entidades que se referem.

Na minha experiência de visitação, foi mencionado que muitos visitantes demonstram formas de preconceito em rela o a esses objetos, chegando a se retirar do local. Sensibilizados por esses comportamentos, os funcionários e a CJA elaboraram um projeto de Educa o Patrimonial vinculado   Exposi o de Cultura e Religião Afro-Brasileira. Nomeado como “V  Maria Conga¹²”, o programa consiste em uma atividade lúdica e educativa na qual uma funcionária da CJA se caracteriza como uma escrava idosa e passa a contar histórias contemporâneas   escravidão negra. Segundo a idealizadora do trabalho, Marta Z lia Simão Tavares, inicialmente ele estaria inicialmente voltado para o público infantil, porém, vem sofrendo interven es para ser adaptado para um público mais velho.

¹² Essas informa es foram recolhidas a partir da visita o na Casa José de Alencar neste ano de 2020.

Figura 9 – Objetos do Museu Arthur Ramos 1



Fonte: Acervo da autora (2020)

Figura 10 – Objetos do Museu Arthur Ramos 2



Fonte: Acervo da autora (2020).

Há ainda outras maneiras mais difusas de se relacionar com a presença memorialística de Alencar que acabam por capitalizar o prestígio existente em torno desse escritor. É o caso da Biblioteca Braga Montenegro (BIBLIOTECA..., *on-line*), em que a alocação do acervo do intelectual se faz justamente no local que deveria servir à rememoração do maior ícone da literatura cearense. Além disso, há situações que advêm da própria condição institucional da Casa José de Alencar, que se vê tendo que lidar com materiais, como a Coleção Arthur Ramos, que nem sempre se enquadram na proposta original de uso do espaço.

Esse último caso, no entanto, vem muito bem a calhar com a proposta de democratização das memórias e das identidades relacionadas à Casa José de Alencar, uma vez que ainda se percebe nos acervos certa prevalência dos anseios e das experiências das elites políticas e culturais (os indígenas, por exemplo, são representados nas imagens como parte integrante da natureza, além da pouca presença de negros protagonistas ou com papéis relevantes nas obras). Os próprios estagiários ressaltam a importância da exposição sobre a cultura e a religiosidade afro-brasileira, porque sentem falta da figura do negro nas exposições de arte ligadas às obras de José de Alencar.

2 ESTUDOS DO PROFHISTÓRIA SOBRE MEMÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL

Em afinidade com as concepções estabelecidas na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) (BRASIL, 1996), as quais prezam por um processo de aprendizagem pautado na construção da cidadania e capaz de estabelecer vínculos entre o ambiente escolar, o mundo do trabalho e outras práticas que perpassam a realidade social, torna-se relevante promover meios para que os estudantes se sintam aptos a articular os significados inscritos nos bens culturais do seu bairro com a construção de sua história. Nesse sentido, a Escola Estadual José de Alencar, no que diz respeito à sua posição espacial, configura instrumento propício ao trabalho com o patrimônio cultural, pois se encontra próxima a uma região considerada central na dinâmica comercial, social e, sobretudo, cultural de seu bairro, como a Estátua de Iracema e o Cinema da Messejana.

No que compete à problemática específica desse trabalho, o contexto também não parece menos adequado, visto que, embora a Casa de José de Alencar se situe em local relativamente afastado (cerca de 3 km), a distância não inviabiliza um deslocamento previamente programado. Além disso, um percurso de apenas 1 km separa a instituição de ensino da mencionada Estátua de Iracema. Entretanto, estabelecer um processo de ensino-aprendizagem, mediado por bens culturais e adequado às condições da Escola Estadual José de Alencar, não se resume à discussão das dificuldades inerentes ao transporte dos discentes. Pois, a despeito da proximidade e do acesso relativamente fácil (em todos os locais citados circulam linhas de ônibus urbanas), tais lugares não se constituem como referenciais afetivos, nem geram sentimentos de pertencimento junto aos estudantes, o que torna necessário um trabalho de resignificação desses espaços, simultâneo ou anterior às visitas.

Nesse sentido, realizou-se um levantamento junto a professores atuantes, tanto na área de ciências humanas, como na de linguagens e códigos da Escola Estadual José de Alencar, cujo resultado evidencia uma carência no que diz respeito a ações pedagógicas que objetivassem promover a conexão dos estudantes com lugares de memória relacionados ao escritor José de Alencar. Em vista disso, o presente trabalho propõe desenvolver sugestões de atividades que articulem o patrimônio localizado no entorno da instituição de ensino à memória do escritor cearense que lhe dá nome. Em vista disso, faz-se necessário, inicialmente, realizar um levantamento de pesquisas, feitas por estudiosos vinculados ao ProfHistória, relacionadas à temática citada anteriormente com o intuito de entender como estão sendo feitas as abordagens sobre o tema e, em certa medida, perceber em que pontos de contato.

Na medida em que o presente trabalho constitui parte das atribuições do Mestrado Profissional em História (ProfHistória), julguei pertinente utilizar o banco nacional de dissertações produzidas por esse Programa como base para o desenvolvimento de minhas atividades. Na impossibilidade de recorrer à totalidade dos textos, selecionei aqueles cujas temáticas se relacionassem às seguintes palavras-chave: “memória”, “identidade”, “Educação Patrimonial”, “patrimônio” e “história local”. O procedimento me circunscreveu, dentre um universo de 222 estudos realizados entre 2016 e 2018, a dezessete dissertações.

Durante o processo de seleção dos trabalhos, pude perceber que as palavras-chave mencionadas, de certo modo, estabelecem um “diálogo” entre elas, uma espécie de intersecção temática. Indício de que existe um consenso implícito entre os especialistas no que concerne às afinidades que esses tópicos estabelecem entre si. Com efeito, como estudar Educação Patrimonial sem tratar de assuntos relevantes ao campo da História Local ou sem considerar as discussões sobre memória?

Uma vez selecionadas as dissertações, passei a refletir sobre os produtos coligidos por esses trabalhos, pois o Mestrado Profissional em História exige uma dimensão propositiva a ser utilizada em sala de aula, ou seja, um retorno palpável a “realidade do dia a dia” do ensino básico. Em função disso, entendo que o produto dessas pesquisas constitui um diferencial tão significativo em relação ao mestrado acadêmico que é por meio dele que irei analisar os estudos em questão.

Para melhor visualização do levantamento feito, elaborei uma tabela em que estão contidos os autores e dissertações, além dos produtos realizado por cada autor:

Tabela 11 – Dissertações ProfHistória

Título	Autor	Instituição/Ano	Produto
Primavera do Leste/MT: educação patrimonial, “mídia didática” e lugares de memória	Júlio Junior Moresco	UFMT/2018	Produzido o roteiro utilizando como amostragem prática “Os lugares de memória de Primavera do Leste/MT”
Educação Patrimonial no Ensino de História: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins	Aletícia Rocha da Silva	UFT/2018	Blog com sugestões de atividades sobre educação patrimonial aliadas ao ensino de História.
Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio	Juliana Ramos de Arruda	UFMT/2018	Oficina sobre educação patrimonial com docentes e uma ação educativa nos lugares de memória da cidade com estudantes
Afinal, quem sou eu?” – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades	Flávio Braga Mota	UERJ/2018	Atividades em sala: Oitavo ano: de qual Rio de Janeiro estamos falando? e sétimo ano: em busca de outras narrativas
Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis-MT: orientações didáticas no ensino de história	Sandro Ambrósio Alves	UFMT/2018	Manual Orientativo Didático Patrimonial
Os caminhos da Fé em Jesuítas: identidade e memórias de ontem e de hoje	Franciele Siqueira Miotto	UNESPAR/2018	Sequência didática, registrada em portfólio confeccionado pelos próprios estudantes

“Saberes Históricos e Lugares de Memória”: estratégias didáticas para o ensino de história no Município de Lucas do Rio Verde – MT	Edson Von Dentz	UFMT/2018	Estratégias educativas que contribuirão significativamente com a educação patrimonial
Campo de Histórias e a batalha pela memória: usos possíveis do Campo de Santana na prática da educação patrimonial	Lenna Carolina da Silva Solé Vernin	UFRJ/2018	“Jogo de Memórias”
Memória e Patrimônio em Tupã-SP: proposta pedagógica para o Solar Luiz de Souza Leão (1901-1980)	Luis Felipe Sanches	UNESPAR/2018	Cartilha “Patrimônio e Educação: o Solar Luiz de Souza Leão (Tupã-SP)”
História de Pescadores e Pescadoras da Pedra Negra: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História	Josirene Souza Inocência de Lucena	UFRPE/2018	Cartilha História de Pescadores e Pescadoras da Pedra Negra
A produção Brincando com o perfil histórico de Rolândia: o lúdico entre o patrimônio histórico oficial e patrimônio histórico afetivo	Renato César Ferreira	UNESPAR/2018	Jogo Perfil Histórico de Rolândia
O Palácio da Instrução e o Patrimônio Histórico de Cuiabá-Mt: Cidade, Territorialidade e Educação Patrimonial	Maria de Lourdes Conceição de Souza	UFMT/2018	Aplicativo para visita ao Palácio da Instrução

Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de Vida das Populações de Origem Africana em Territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis	Karla Andrezza Vieira Vargas	UESC/2016	Livro de memórias e histórias de vida das populações de origem africana dos territórios do Maciço
A Cidade e o Ensino de História: Patrimônio, Museus e História Local	Gerson Eduardo da Costa	UERJ/2016	Sugestões de atividades envolvendo o uso da educação patrimonial para o ensino de história.
Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: uma proposta para o trabalho docente apresentada	Acioli Gonçalves da Silva Junior	UFF/2016	Roteiro Histórico da cidade de Cabo Frio para docentes
Museu afetivo e ensino de História: práticas de memória na educação escolar	Nair Sutil	UFSC/2016	Museu Afetivo
A minha escola também tem história: uma proposta de ensino de história através do patrimônio com turmas do 6 ano do ensino fundamental final da Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes (Porto Alegre/RS)	Adriana de Souza Quadros	UFRGS/2016	Oficina com alunos do 6º ano com intuito de avaliar uma experiência de ensino de História através do patrimônio a partir do diálogo entre as noções de patrimônio
Educação Patrimonial: novas Perspectivas para o ensino de História	Jorge Luis de Medeiros Bezerra	UFT/2016	Estratégias de intervenção, a partir das metodologias de Educação Patrimonial

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

As dissertações de Bezerra (2018), Moresco (2018) e Silva Junior (2016) são trabalhos que, a partir de uma perspectiva ligada à Educação Patrimonial, observam os desafios vivenciados pelos professores do ensino básico na tentativa de compreender como os estudantes constroem seu conhecimento sobre a História. Além disso, seus produtos se encontram direcionados à formação de docentes. Suas reflexões me permitiram aprimorar o uso de diferentes ações educativas da Educação Patrimonial no ensino básico, na medida em que discutiam obras de natureza teórica, como as de Jörn Rüsen (2010), Maria de Lourdes Parreira Horta (1994) e Michael Pollack (1992).

Por sua vez, os trabalhos de Arruda (2018), Sutil (2016) e Quadros (2016) são pesquisas cujos produtos estão voltados para turmas do ensino fundamental, revelando, desse modo, o potencial da Educação Patrimonial no processo de ensino-aprendizagem específico a essa realidade. Nesse sentido, o produto de Sutil (2016) constitui uma proposta de museu afetivo que está direcionada a alunos de 6º e 7º anos. Seu objetivo é observar a construção do conhecimento histórico a partir de documentos inerentes ao universo familiar e sentimental dos discentes, promovendo com isso, a percepção de sua condição de sujeitos históricos. Quadros (2016) também objetiva discutir noções de agência histórica junto com seus alunos de 6º ano. Para tanto, articula uma oficina em cinco etapas, nas quais, por meio da Educação Patrimonial, trata de diferentes fontes históricas. Por fim, Arruda (2018) desenvolve uma proposta educativa voltada para alunos de 4º e 5º anos cujos objetivos se relacionam à cidade de Rondonópolis/MT. Esse trabalho consegue: compor o perfil dos estudantes; aplicar a metodologia da Educação Patrimonial a um contingente de professores; analisar as narrativas históricas produzidas pelos discentes; e, por meio das anteriores, discutir como os alunos constroem sua “consciência histórica” acerca do processo de formação de sua cidade.

No que se refere às pesquisas de Silva (2018), Mota (2018) e Alves (2018), identifiquei também constituem estudos direcionados à experiência de ensino-aprendizagem específica do ensino fundamental. Embora não se trabalhe com esse nível nesta pesquisa, tais trabalhos contribuíram para que se entendesse o processo de construção de conhecimento histórico desempenhado pelos discentes de forma geral. Além disso, os estudos também tratam das dificuldades de estabelecer laços entre as aulas extrassala e a dinâmica escolar convencional, dado o preconceito manifesto por colegas tradicionalistas que concebem esses processos de ensino/aprendizagem meramente como “passeios”. Ressalta-se que esse problema não é restrito apenas ao universo das séries iniciais, mas perceptível também na realidade do ensino médio.

Por exemplo, na escola onde atuo as atividades de campo costumam ser encaradas, pela própria comunidade escolar, como “formas de enganar aula”.

Mediados por um processo de ressignificação e humanização próprio da Educação Patrimonial, os trabalhos de Souza (2018) e Costa (2016) discutem o mundo urbano e as maneiras dos estudantes se perceberem nele. Investigam as dimensões concretas e abstratas que permeiam os usos dos espaços educativos da cidade, entendendo por “concreto” a dimensão material, (monumentos, habitações e construções humanas) e por “abstrato”, o conjunto de códigos, usos e desusos que caracterizam os lugares. A articulação dessas esferas confere uma identidade, sempre provisória e mutável, aos diferentes espaços da urbe. Nos mesmos trilhos dessas dissertações, estão as pesquisas de Miotto (2018) e de Dentz (2018).

Logo, por meio de ações educativas próprias à Educação Patrimonial e tendo em mente noções de agência histórica que situam o sujeito como figura ativa nos processos de produção do conhecimento, de forma semelhante aos trabalhos de Souza (2018) e Costa (2016), também pretendo promover a autonomia e o autoconhecimento do estudante, de modo que possa se reconhecer como ator participante da dinâmica da cidade onde se situa. Isto é, um indivíduo capaz de interferir e modificar o seu meio.

O trabalho que empenho realizar parte do princípio – caro às dissertações de Dentz (2018) e Souza (2018), que dialogam intimamente com a urbanista Rachel Rolnik (1993) – de que os espaços urbanos, independentemente da localização, constituem lugares de disputa ou, melhor dizendo, territórios “não neutros”, transpassados por processos de significação, de percepção e construção identitária. Posto isso, uma rua, para além do lugar onde se passa ou se deixa passar, está carregada de história e de memória, além de experiências dos muitos grupos que por ali estiveram.

Ademais, os produtos das dissertações de Arruda (2018), Costa (2016) e Dentz (2018) são atividades em que os estudantes se tornam efetivamente construtores de conhecimento, seja por meio de fichas de observação, seja por meio da produção de conteúdo audiovisual. Mesmo que meus objetivos, nesse trabalho, distanciem-se dos objetivos desses estudos, suas abordagens se mostram de grande relevância, pois me permitiram refletir sobre as articulações, produzidas pelos discentes, entre conceitos como identidade e memória.

Ressalta-se também a dissertação de Vernin (2018), que assinala as dificuldades dos jovens em localizar temporalmente os processos históricos relacionados à construção e significação de bens culturais. Isso se dá, possivelmente, porque sua inscrição no conjunto arquitetônico se faz em camadas de tempo que desobedecem à ordem constante e linear apresentada nos materiais didáticos adotados pela escola e pelo currículo oficial. Nesse sentido,

concordo com Koselleck (2006, p. 311), para quem as experiências provenientes do passado podem ser representadas de forma espacial, uma vez que se aglomeram, formando um todo em que estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois.

O produto de Souza (2018), por sua vez, constitui-se de um aplicativo para aparelhos celulares cujo uso possibilita a visita virtual do Palácio da Instrução (Cuiabá/MT). Embora não estabeleça relação direta com aquilo que proponho no presente trabalho, suas reflexões também são pertinentes, pois a Casa José de Alencar, assim como a mencionada instituição, é um local voltado a práticas educativas.

As dissertações de Sanches (2018) e Vargas (2016) tratam da busca por legitimidade travada por minorias étnicas (negros e índios) em disputas que permeiam os espaços constituintes da “narrativa oficial”. Sendo assim, esses trabalhos auxiliam a presente pesquisa na medida em que suas reflexões estabelecem intercessão com a natureza institucional da Casa José de Alencar, também um lugar constituinte da dita “história oficial”. Posto isso, Sanches (2018) traz à discussão as realidades de dois museus, dispostos um vizinho ao outro, mas que representam diferentes identidades: de um lado, o Museu Solar Luiz de Souza Leão, marco da elite local, do outro, o Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuíre, o qual estabelece relações com uma parcela da população marcada pelo extermínio de sua etnia. Para compreender a disputa por espaço inerente a essa situação, o autor se pauta pelas práticas da Educação Patrimonial e por princípios característicos dos estudos voltados ao Ensino de História. A problemática de Vargas (2016) está direcionada à análise de currículos escolares permeados por ideias eurocêntricas e racialistas. Nesse sentido, esse autor se propõe a pensar a História Local a partir da memória de sujeitos vistos como subalternizados.

Dado que também trabalho com populações marginalizadas – os estudantes que ensejo impactar residem, em sua maioria, no bairro periférico da Messejana ou em regiões próximas – o diálogo com Sanchez (2018) e Vargas (2016) parece pertinente para os objetivos desse trabalho. Desse modo, traço convergências com o primeiro, uma vez que a realidade circunscrita por meu trabalho é permeada por disputas em torno da memória e da “narrativa oficial”, que ora estão ligadas ao “berço” de José de Alencar, ora se relacionam à parcela da população posta à margem da sociedade. Nesse sentido, Messejana não é apenas o local de inspiração desse escritor, “seu berço”, onde, mais tarde, se erigiria a estátua de Iracema, eternamente condenada a banhar-se seminua na lagoa do bairro. Messejana é também o lugar da violência e da pobreza, no qual indivíduos subalternizados constroem conhecimento e formulam parte de uma narrativa que vive em constante disputa por espaço.

O produto da pesquisa de Sanchez (2018) é a cartilha Patrimônio e Educação: o Solar Luiz de Souza Leão (Tupã-SP), o qual possui trecho cujo sentido parece bastante significativo: A cartilha pedagógica contribui para trabalhar a valorização do aluno, de modo a fazer com que ele se sinta apto a perceber o seu protagonismo histórico, e que, por meio da educação patrimonial, seja possível levar novas abordagens e conhecimentos múltiplos ao aluno (SANCHEZ, 2018, p. 80). O produto de VARGAS (2016), por sua vez, resulta em uma compilação de memórias e histórias de populações de origem africana dos territórios do Maciço. Um projeto de intervenção didática apto a ser utilizado por professores e estudantes em unidades de ensino básico.

Os trabalhos de Lucena (2018) e Ferreira (2018) são dissertações que partem de metodologias de trabalho próprias à História Oral para analisar memórias estudantis. No caso dessa última pesquisa, os estudantes perceberam que uma boa parte dos lugares considerados como “patrimônio histórico” de Rolândia (PR) não gozavam, de fato, desse estatuto junto aos poderes públicos locais. Estabelecendo convergências com esse tópico, Ferreira (2018, p. 12) destaca que:

é importante traçar uma relação entre o nosso trabalho e o estudo da História Local, porque achamos de essencial importância fazer diálogo com esta vertente da história, de acordo com Marcia Almeida Gonçalves (2007, p. 176-177): “a história local produz uma determinada consciência histórica, a mesma pressupõe, como toda consciência, como todo saber sobre algo, usos, valores e sentidos”. Certamente, nosso aluno traz consigo experiências que, na história do local, vem ao encontro da necessidade de se ligar uma consciência histórica à experiência do sujeito.

Os estudos sobre História Local são também de grande relevância para a construção da presente pesquisa, pois embasam o tipo de conhecimento que se pretende elaborar em diálogo com os estudantes da EEFM José de Alencar. Em afinidade com essas propostas, o trabalho de Lucena (2018) se vale de reflexões características à História Oral para tratar das formas de interligação existentes entre o ambiente escolar e o meio em que a instituição se insere: uma comunidade de pescadores. Nesse sentido, suas preocupações recaem, especificamente, sobre os modos de articulação que permeiam a apropriação do conhecimento histórico efetuada por esses indivíduos. Para essa autora, objetivou-se:

envolver os alunos em um projeto do qual eles foram os protagonistas, à medida que participaram do processo de elaboração do roteiro, escolha dos entrevistados, realização das entrevistas e seleção dos trechos que serão divulgados em uma cartilha. Dessa forma, contribuimos para o registro da história e cultura locais, à medida que direcionamos nossa abordagem para a escrita da chamada história imediata ou história do tempo presente. (LUCENA, 2018, p. 17)

Como o trabalho de Lucena (2018) valoriza a História Local, concordo com as observações da autora na medida em que assumem que, no processo de ensino/aprendizagem com bens culturais, o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade dos estudantes passa pela abordagem de questões socialmente “vivas”. Tais práticas estão, muitas vezes, no âmbito das práticas ordinárias, porém a sensibilização e a empatias para estas se mostra uma oportunidade para a aproximação desses bens e o seu reconhecimento.

Além disso, Ferreira (2018) e Lucena (2018) desenvolveram, respectivamente, um jogo relacionado ao patrimônio afetivo de Rolândia (PR) e uma cartilha pedagógica. No que diz respeito produtos, observo que minha pesquisa se coloca mais ativamente próxima à atividade de Lucena, visto que o trabalho de Ferreira (2018) utiliza as memórias afetivas para a produção de uma atividade necessariamente competitiva, enquanto o de Lucena produz um resultado mais próximo do trabalho aqui desenvolvido.

Portanto, a escolha e análise desses trabalhos do ProfHistória, sobretudo suas reflexões e produtos desenvolvidos a partir das mesmas pesquisas, colaborou para a elaboração de propostas didáticas para esta dissertação a serem desenvolvidas junto aos estudantes do 2º ano do ensino médio da EEFM José de Alencar, pois permitiu a articulação dos conceitos “memória”, “identidade”, “Educação Patrimonial”, “patrimônio” e “história local” com os conteúdos inseridos no currículo. Nessa perspectiva, abre fronteiras para uma reflexão mais profunda sobre o trabalho didático pretendido nesta dissertação.

3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Como moradora da Messejana e professora desde 2014, sempre me instigou a ligação do bairro com a memória do autor de Iracema, desde a escola em que atuo, Escola José de Alencar, às ruas com nomes dos familiares de Alencar, a estátua localizada na Lagoa da Messejana, além da história da Iracema pintada na parede do importante estádio do bairro, O Murilão, e a casa onde o autor nasceu, ou seja, muitos espaços remetiam aos Alencares.

Porém, inicialmente não percebia uma aderência a essa memória, principalmente dos alunos com os quais eu trabalhava na escola, sobretudo pelo fato de que a escola leva o nome do autor, além de ser a escola mais antiga do bairro, com quase cem anos de existência.

A princípio julguei o desconhecimento por parte dos estudantes sobre a vida e obra de Alencar o principal motivador desse “desligamento” dos espaços. Então em rodas de conversa durante as aulas indaguei aos estudantes, do segundo ano do Ensino Médio, sobre o conhecimento sobre autor e os espaços que estavam próximos a vida cotidiana deles e que de alguma forma estava ligado a pessoa ou a obra do autor.

Para a minha surpresa os estudantes tinham algum conhecimento sobre o José de Alencar, por exemplo sabiam que era um escritor e que havia nascido no bairro, também compreendiam a importância nacional de Alencar. No que diz respeito a Estátua de Iracema a grande maioria estava ciente que se tratava de um personagem do livro de José de Alencar.

A partir de então, passei a refletir sobre por que motivos não ficava perceptível observar a interação dos estudantes com a estátua e os demais espaços que remetiam diretamente ao escritor. Desse modo, em outra roda de conversa, coloquei o questionamento sobre o motivo de frequentar ou não os locais. A resposta mais recorrente foi a de não fazer sentindo “ficar olhando” a estátua de uma índia verde, depois a resposta veio seguida do argumento da periculosidade da região da lagoa onde se localiza a estátua. Alguns estudantes colocaram também a questão de que até frequentam a orla da lagoa onde está a estátua, porém no sentido oposto, onde se localiza um campo de futebol de areia, onde geralmente aos sábados os jovens fazem roda *rap* e escutam *funk*.

Baseada nessas conversas com os estudantes comecei a refletir em maneiras pelas quais os alunos pudessem se apropriar dos espaços ligados a memória de José de Alencar e, então, ressignificassem os usos dos espaços. Entender como a memória de Alencar é reafirmada em diferentes espaços, mas que as memórias e identidades dos estudantes também são importantes para a continuidade daqueles espaços

Nessa perspectiva a obra de Alencar se estabelece como um tópico pertinente ao Ensino de História na medida em que suscita questões sobre a memória/história nacional e também, no caso do estado do Ceará e mais especificamente do bairro de Messejana, sobre a memória/história local. É possível, inclusive, identificar problemáticas contemporâneas nessas memórias construídas e solidificadas, a partir de estátuas e museus, em torno das narrativas alencarinas: o quase total silêncio sobre a presença negra e a tentativa de minimizar as diferenças sociais que perpassam a sociedade. Como discutimos até aqui, tal história/memória local se estabeleceu também por meio de alguns monumentos, como a Casa José de Alencar e a Estátua de Iracema, o que os configura como objetos legítimos para a produção de conhecimento histórico e escolar.

O trabalho histórico na sala de aula se faz relevante à medida que a especificidade da História e de sua didática, como também o conhecimento e a prática da investigação estão indissolúvelmente ligados à construção do pensamento sócio-histórico, propiciando ao adolescente a compreensão de que a História é um conhecimento científico e que possui o seu método. Dessa forma, o ensino de História requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes históricas; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade; e aprender a construir a explicação histórica (PRATS, 2001).

Para Zaragoza (1989, p.73), “a investigação é a pedra de toque da Didática da História, a qual estende entre o passado desconhecido e o adolescente, a ponte da ação científica. O afetivo ser o impulso, o motivo, mas a atividade de investigação é cognitiva”. Logo, a metodologia de ensino baseia-se na investigação com o auxílio do professor no trabalho com fontes; a formulação de hipóteses; a análise das fontes disponíveis; o trabalho com as fontes; e a formulação de resultados. Compreende-se, então, a metodologia do ensino desenvolvida com a explicação e participação do professor para um trabalho com documentos históricos e historiográficos, guiado por questões, para chegar a um objetivo o qual pretende concluir. Este modelo se sustenta sobre uma teoria da aprendizagem que se caracteriza pelo fato de ser a aprendizagem um processo homólogo ao da produção (científica) do conhecimento. Por meio desta proposta, queremos alcançar o objetivo de permitir aos estudantes a possibilidade da aprendizagem histórica de forma significativa e construtora de autonomia como sujeitos históricos.

Para Schmidt e Garcia (2003), algumas precauções têm de ser levadas em consideração para a aplicação dessa metodologia de ensino baseada na investigação. Em primeiro, os erros

não devem ter caráter de punições, mas pontos de partida para a elaboração de conhecimentos mais arrojados. Em segundo, é importante tomar como princípio básico hipóteses de aprendizagem dos alunos adolescentes, tais como: o fato de possuírem conhecimentos prévios que aplicam à interpretação dos fenômenos sociais no passado e no presente; o cuidado em entender que algumas ideias podem estar enviesadas pelo componente intencional na explicação histórica, de modo que, em muitos casos, os alunos pensam que a mudança histórica acontece pela ação voluntária de determinados sujeitos; a compreensão de que, em muitos casos, a explicação histórica está marcada pela visão determinista que o aluno tem, no sentido de que aconteceu porque assim teve que acontecer, ou que não se pode precisar as causas porque tudo está relacionado; a presença de determinadas imagens do passado que, tanto alunos quanto professores, possuem, as quais interferem em suas análises históricas e na permanência de diferentes informações sobre fatos históricos que não têm função explicativa para suas vidas cotidianas.

Uma alternativa para tentar responder às dificuldades acima está no uso da metodologia do ensino de História Local, que traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções. Tal ordem de questões torna-se mais relevante ao se levar em consideração a importância de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, além de sua vivência cultural, de modo a desenvolver atividades vinculadas diretamente ao cotidiano, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles da construção do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. É o caso da *Casa José de Alencar* e a *estátua de Iracema* como objetos de estudo para o uso dos estudantes se permitirem refletir sobre si e sobre o meio onde vivem.

Para Ossana (1994), destacam-se as seguintes possibilidades no uso de História Local em sala de aula:

1. O trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais;
2. Esse trabalho possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas, por exemplo, o trabalho com documentos e materiais auxiliares, e permite, também, buscar informações nos arquivos, como os

próprios arquivos [...] e perguntar-se sobre o sentido das coisas; 3. Pode facilitar a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análises – econômica, social, política, cultural –, já que no âmbito mais reduzido sua abordagem fica mais clara, as diferenças de ritmos, sua articulação e desarticulação ficam mais acentuadas, além da especificidade elo vocabulário de cada um destes níveis poder ser melhor explicitado. (OSSANA, 1994 apud SCHMIDT; GARCIA, 2003 p. 232)

É importante ressaltar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicador da construção de identidades, não se pode esquecer de que, no processo de mundialização que se vive, é absolutamente indispensável que a construção de identidades tenha marcos de referência relacionais, os quais devem ser conhecidos e situados: o local, o regional, o nacional, o latino-americano, o mundial (ROMERO, 1998).

Ainda é interessante comentar a investigação como atividade ou estratégia de ensino, além das práticas que incorporam o processo de produção do conhecimento histórico como método de ensino, permitiu que se colocasse em discussão a formação da consciência histórica dos alunos. Segundo Rüsen (1992), a consciência histórica trata-se de:

um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda. Isto significa que a consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (RÜSEN, 1992, p.28).

Assim, segundo Rüsen (1992), a consciência histórica relaciona “ser” e “dever” em uma narrativa significativa que compreende os acontecimentos passados com o objetivo de tornar inteligível o presente e conferir uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem a função prática de dar à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente por meio da mediação da memória histórica (RÜSEN, 1992, p. 29).

É pertinente apresentar as possibilidades de articulações com outros textos referentes a Iracema. A obra que já completa os 156 anos de existência, já teve inúmeras outras leituras e publicações tendo como referência o texto do autor cearense. Filmes, quadrinhos, livros, entre outros são possibilidades de linguagens que podem ser utilizadas junto aos estudantes como maneira de diálogo com outras referências e interpretações de Iracema. O diálogo com outras fontes possibilita outras formas de compreenderem outras nuances sobre a memória e as diversas interpretações.

Uma obra que se mostra como possibilidade de trabalho junto a obra original de Alencar é de autoria de outros autores cearenses, escrita por Ricardo Guilherme e Karlo Kardozo, com ilustrações de Descartes Gadelha, Versão Livre do Romance de José de Alencar. A obra trata do romance com uma linguagem mais acessível e traz uma visão com mais enfoque aos grupos indígenas e, nesse sentido, podendo ser usada para tratar sobre questões indígenas com mais atenção.

Assim sendo, entendo que o conteúdo da História pode ser encontrado em todo lugar, e que o conhecimento histórico está na experiência humana. Logo, por meio do trabalho em sala de aula utilizando História Local, compreendo que a experiência humana apreendida não possui apenas uma dimensão localizada (bairro, cidade), mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas. Em função dessas inquietações, proponho este Projeto a ser desenvolvido em caráter extracurricular e interdisciplinar (as disciplinas da área de linguagens, como Língua Portuguesa e Artes, e da área de ciências humanas, como Geografia e Ciências sociais) cujo formato pode ser aplicado, de forma geral, ao contexto das escolas pertencentes à rede pública estadual do Ceará que se situam no município de Fortaleza e, de forma específica, à realidade da EEEM José de Alencar, onde exerço a função de professora.

Nesse intuito, segue-se o planejamento de quatro (4) propostas de intervenção que constituem a Proposta Didática desta dissertação, cuja aplicação se direciona a turmas de 2º ano do ensino médio, durante o período de um bimestre letivo. Seu formato geral segue o modelo de um projeto de extensão, com a formação de equipes, atribuição de pontos e designação de tarefas. Os planejamentos das atividades são compostos por uma breve descrição de cada proposta; pelo arrolamento dos objetivos pedagógicos que se ensina em cada encontro; pela explanação da metodologia empregada; por uma sugestão de avaliação do aprendizado; e por uma exposição, em anexo, dos materiais utilizados.

Ao término do processo de ensino-aprendizado, necessariamente dialógico e sensível aos valores e sentimentos dos discentes, está previsto um momento de culminância em que os alunos podem expor entre si, e junto à comunidade, modalidades diversas de produção artística (música, pintura, ensaios, contos, crônicas etc.) e/ou acadêmica (um trabalho escrito, uma breve dissertação que pode ser lida etc.) que busquem se apropriar da obra de Alencar ou dos processos de reconstrução da memória em torno do autor e de suas narrativas de fundação nacional.

As propostas de intervenções a seguir dedicam atenção especial às sensibilidades dos estudantes, para que apreendam o papel fundamental que essas práticas ocupam no processo de

construção de uma identidade local/espacial e a função que esta, por sua vez, ocupa na construção da cidadania no mundo contemporâneo. Desse modo, nunca é demais salientar que o aluno é encarado como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e que os saberes e artes de fazer apreendidos na sua vivência em comunidade são, portanto, valorizados dentro desse quadro educativo. Por fim, cabe ainda salientar que não se enseja condenar a obra de Alencar, mas, a partir da problematização dos valores presentes em suas narrativas, acenar para a diversidade de leituras possíveis e para os aspectos que, para o bem ou para mal, constituem patrimônio cultural e literário da nação e da localidade.

3.1 Projeto o(s) Alencar(es) da(s) Messejana(s)

3.1.1 1ª Intervenção: Moacir? Eu?

A) Descrição da Proposta

O primeiro encontro se divide em três momentos: (1) uma breve exposição do projeto e das atividades a serem desenvolvidas junto aos estudantes; (2) a apresentação da obra *Iracema*, de José de Alencar, por meio de uma adaptação em quadrinhos (D'AMBRÓSIO; JÃO, 2009) e (3) o debate sobre a presença da obra no cotidiano dos estudantes.

B) Objetivos

- Possibilitar o contato com a obra *Iracema* e com a trajetória e o projeto literário de José de Alencar;
- Apresentar a proposta lúdica/competitiva do projeto e considerar de forma crítica e aberta as considerações dos alunos;
- Possibilitar o “estranhamento” em relação ao espaço urbano e aos monumentos e instituições que rememoram Alencar e sua obra literária;
- Incitar o questionamento das “ausências” e dos “esquecimentos” presentes na obra de Alencar.

C) Estratégias

Primeiro momento: Exposição do projeto a partir de fases: inquietações que levaram à sua elaboração; seus objetivos pedagógicos; as regras e atividades que norteiam a gincana; e, por fim, o convite aos alunos. Essa etapa deve acontecer de forma dialógica, aberta para sugestões e contribuições dos discentes.

Segundo momento: Leitura coletiva da obra *Iracema em Quadrinhos* (2009), de D'ambrósio e Jão. Essa atividade pode ser realizada por meio da projeção da obra a partir de equipamentos eletrônicos.

Terceiro momento: Debate sobre a obra. É importante dispor os alunos em posições que proporcionem o diálogo (em formato de círculo ou em pequenos grupos que se configurem em focos de discussão etc.). Além disso, faz-se necessário promover determinados questionamentos, como: “quem já teve contato com a obra de Alencar antes?”; “onde se podem encontrar referências a esse romance ou ao autor no cotidiano?”; “com qual personagem os alunos mais se identificaram?”; “se pudessem mudar algo na narrativa, o que seria?”; “quando esse romance foi escrito?”; “quais grupos (negros, indígenas, homossexuais, mulheres) estão inclusos na narrativa?”.

D) Avaliação

Nesse primeiro momento, não há atribuição de pontos. Realiza-se um primeiro contato com as percepções dos alunos em torno da obra e da figura de Alencar, o qual deve ser documentado para se avaliar a pertinência das atividades realizadas. Deve-se atentar se os alunos relacionam a figura do autor à escola em que estudam, à Casa José de Alencar ou à Estátua de Iracema. Por último, realiza-se um resumo, por meio de anotações no quadro da sala, das opiniões manifestadas em torno dos questionamentos e problematizações. Ao final, o professor registra o momento por meio de uma fotografia.

E) Anexo

D'AMBRÓSIO; JÃO. *Iracema em Quadrinhos*. Ilustrações de Jão. São Paulo: Noovha América, 2009. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/download/alencar-jose-de-iracema-em-quadrinhos>. Acesso em: 20 out. 2020.

3.1.2 2ª Intervenção: revisitando a Casinha

A) Descrição da Proposta

Trata-se de uma visita orientada à Casa José de Alencar. A interação dos alunos com esse espaço deve ser dividida em três etapas: (1) Um momento inicial em que se insere os estudantes na visita guiada realizada pela administração do local; (2) Um momento lúdico, no qual se divide os discentes em grupos que devem localizar espaços e objetos presentes no espaço da instituição. O objetivo dessa atividade é, dentro das perspectivas da Educação Patrimonial, promover uma vivência do espaço que permita ao aluno a construção de um sentimento de “pertencimento” em relação ao Patrimônio Público; (3) Um momento de debate em que se exploram os sentimentos e as impressões que os alunos tinham da Casa José de Alencar, a fim de discutir a natureza pública daquele local e a legitimidade da presença dos estudantes naquele lugar.

B) Objetivos

- Estimular que o estudante ressignifique de forma crítica as relações que mantém com a memória e o patrimônio referente ao escritor José de Alencar;
- Promover a aquisição do conceito de Patrimônio Público.

C) Estratégias

Primeiro momento: Acompanhamento da visita guiada realizada pelos estagiários da Casa José de Alencar. Cabe ao professor salientar, sobretudo, três aspectos: a existência de apenas uma pintura que representa negros, disponível na Pinacoteca Floriano Teixeira; a existência sala Arthur Ramos; e a existência de uma pintura, realizada pelo artista plástico Descartes Gadelha, que reformula o final da narrativa de Iracema.

Segundo momento: Atividade interativa. Divididos em grupos, os estudantes recebem quinze (15) imagens referentes a espaços e objetos localizados no prédio da Casa José de Alencar, a fim de encontrar e produzir, por meio delas, fotografias semelhantes, com a intenção de possibilitar uma apropriação do espaço da Casa para além da visita guiada estabelecida pela instituição.

Terceiro momento: Experiência narrativa. Dispostos em círculo, os alunos devem ser instigados a narrar sua experiência de exploração da Casa José de Alencar, como também questões incitadas pela visita guiada. Os professores devem motivá-los a assinalar a relação pré-estabelecida que mantinham com a instituição e com a memória do escritor, problematizando a impressão que nutriam em relação ao local. Cabe salientar a legitimidade do uso daquele espaço pelos estudantes, inclusive por meio do que está exposto na *LDB* (BRASIL, 1996) e na legislação relativa ao Patrimônio Nacional. Por fim, caso as percepções pregressas sobre a instituição sejam negativas (sentimento de indiferença, de não “pertencimento”, de ilicitude de sua presença naquele espaço etc.), cabe relacioná-las com as narrativas de fundação da nação compostas por José de Alencar, de modo a ressaltar a forma como esses textos resguardavam um papel coadjuvante aos indígenas, porém excluía negros, fato empírico quando se identifica quantidade inferior de representações pictóricas de negros na *Pinacoteca Floriano Teixeira*, além das mudanças efetuadas por Descartes Gadelha na trama de *Iracema*.

D) Avaliação

Por meio do debate em grupo, os professores devem estimular os alunos a refletir sobre a construção da relação com a instituição em particular e com o conceito de Patrimônio Público em geral. É necessário insistir em uma postura sensível e aberta ao diálogo para com os anseios e inquietações dos discentes. A avaliação será realizada de acordo com o cumprimento da atividade, a qual será atribuída pontuação de um (1) ponto a cada imagem reinterpretada pela fotografia dos estudantes.

E) Anexos

Imagens utilizadas no **Segundo momento:**

TRIPADVISOR. *Casa José de Alencar*. Tripadvisor, [S. l., s. d]. 1 fotografia, color. Disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303293-d4376412-i231431057-Casa_Jose_de_Alencar-Fortaleza_State_of_Ceara.html. Acesso em: 18 out. 2020.

Figura 12 – Imagem de Iemanjá



Fonte: Tripadvisor (s.d)

Figura 13 – Lateral da área de exposições



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 14 – Arte da casa na década de 60



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 15 – Penca de Ferramentas de Ogum



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 16 – Ruínas do Engenho



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 17 – Placa de metal instalada na casa onde viveu Alencar



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 18 – Salão Iracema Descartes Gadelha



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 19 – Cômulo da casa onde Alencar viveu



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 20 – Entrada da Pinacoteca



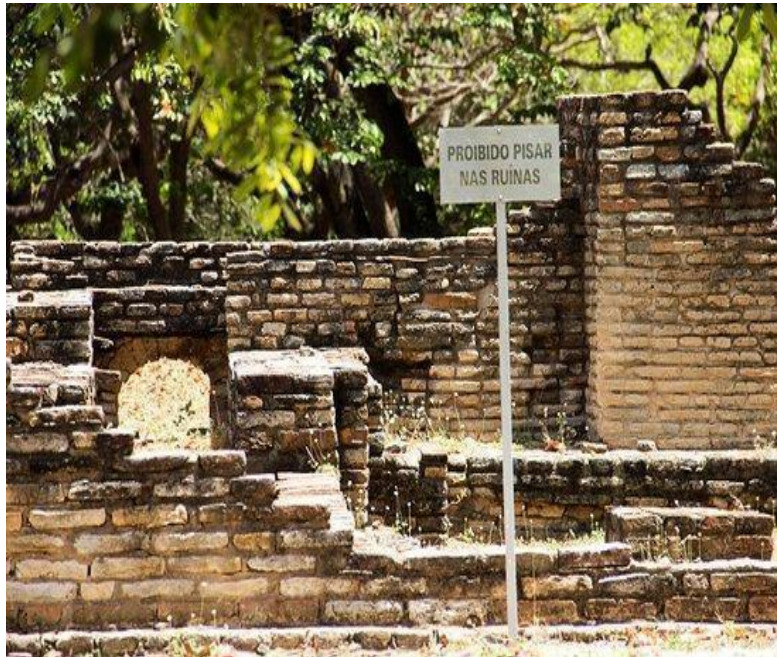
Fonte: Tripadvisor (*s. d.*).

Figura 21 – Pátio externo



Fonte: Tripadvisor (*s. d.*).

Figura 21 – Ruínas do Engenho



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 22 – Parte da coleção de Arthur Ramos



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 23 – Perspectiva da Casa



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 24 – Interior da Pinacoteca



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

Figura 25 – Das ruínas do engenho



Fonte: Tripadvisor (s. d.).

3.1.3 3ª Intervenção “Mecejana”: Lagoa do abandono?

A) Descrição da Proposta

Trata-se de uma visita orientada à Lagoa de Messejana, onde se localiza a Estátua de Iracema. Esse momento também se constitui de uma caminhada pela orla da Lagoa de Messejana com o intuito de observar o entorno do monumento e as diferenças sociais que perpassam a região. Em seguida, os professores e alunos retornam à escola onde se desenvolverá uma atividade a partir de periódicos fortalezenses que reportaram o processo de construção do monumento e que trataram da relação que a população estabeleceu junto a ele.

B) Objetivos

- Proporcionar aos alunos a possibilidade da análise e do confronto de diversas fontes históricas;
- Estimular o aprendizado em relação aos métodos e procedimentos científicos;
- Despertar a compreensão do estatuto científico da História e das particularidades de sua metodologia;

- Promover a sensibilização do aluno em relação às diferenças sociais que constituem o espaço no entorno da Lagoa de Messejana.

C) Estratégias

Primeiro momento: Visita à Lagoa de Messejana onde fica localizada a Estátua de Iracema. Cabe ao professor problematizar a experiência pregressa dos estudantes com aquela região, questionando fatores, como a distância de suas moradias, a relação que haviam estabelecido com o monumento e os significados e narrativas que estavam atrelados à obra. Ademais, deve-se atentar para a natureza dos edifícios situados no entorno (comercial, residencial, burocrático, sagrado etc.) e para o tipo de material que fundamenta sua construção, visto que é um índice, relativamente confiável, do poder aquisitivo dos proprietários. Por fim, é necessário incitar um olhar mais perscrutador no que diz respeito à presença ou ausência de usuários do espaço.

Segundo momento: Atividade Interativa. No retorno à escola, os estudantes, divididos em equipes, terão acesso a artigos retirados de colunas de opinião e reportagens publicadas em diferentes periódicos fortalezenses cujo conteúdo verse sobre a construção da *Estátua de Iracema* e sobre as formas de se relacionar com o monumento em questão. Nessa etapa, os alunos deverão preencher um quadro (Ver anexo) analítico a fim de auxiliá-los a situar as condições de produção do texto jornalístico e a problematizar determinados tópicos presentes nos textos.

Terceiro momento: Produção de conteúdo. A partir das informações coletadas, os estudantes devem produzir, em casa, um artigo de opinião que verse sobre a construção e a situação atual da Estátua de Iracema e/ou da Lagoa de Messejana. Nesse processo, cabe ao professor colaborar e orientar os discentes nos momentos de pesquisa adicional e na elaboração da escrita.

D) Avaliação

O artigo de opinião pode ser utilizado como instrumento de avaliação do aprendizado, uma vez que sua elaboração deve obedecer a métodos de pesquisa e procedimentos de argumentação semelhantes aos empregados pela disciplina da História. Nesse sentido, cabe ressaltar, junto com o estudante, a parcialidade e as limitações do conhecimento produzido,

bem como os elementos que lhe garantem credibilidade. As equipes que cumprirem a atividade receberão 100 pontos.

E) Anexo

Endereço eletrônico dos jornais a serem utilizados na Intervenção:

A IRACEMA de Messejana. *O Estado*, Fortaleza, 19 set. 2014, Coluna Opinião. Disponível em: <https://www.oestadoce.com.br/opinioao/a-iracema-de-messejana/>. Acesso em: 20 out. 2020.

ESTÁTUA de Iracema será inaugurada hoje à tarde. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 01 mai. 2004. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/estatua-de-iracema-sera-inaugurada-hoje-a-tarde-1.603535>. Acesso em: 15 out. 2020.

ESTÁTUA de Iracema ganha nova cor para evitar pichações em Fortaleza. *G1*, São Paulo, 28 dez. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/12/estatua-de-iracema-ganha-nova-cor-para-evitar-pichacoes-em-fortaleza.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

ESTUDANTE de Direito vira a Musa do Ceará. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 04 ago. 2003. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/estudante-de-direito-vira-a-musa-do-ceara-1.431112>. Acesso em: 20 out. 2020.

IRACEMA 150 anos. *O Povo*, Fortaleza, 07 dez. 2015. (Especial). Disponível em: <https://especiais.opovo.com.br/iracema150anos/>. Acesso em: 14 out. 2020.

LIMA, Eliomar. MPF recomenda retirada da coloração verde da estátua de Iracema. *Blog do Eliomar*. Fortaleza, 27 set. 2014. Disponível em: <http://blogdoeliomar.com.br/2014/09/27/mpf-recomenda-retirada-da-coloracao-verde-da-estatua-de-iracema/>. Acesso em: 14 out. 2020.

QUADRO PARA ANÁLISE DE PERIÓDICOS JORNALÍSTICOS
NOME DO PERIÓDICO:
DATA DA PUBLICAÇÃO:
TÍTULO E AUTOR(ES):
RESUMO DA NOTÍCIA/ARTIGO:
INDIVÍDUOS E GRUPOS MENCIONADOS NO TEXTO:
INDIVÍDUOS CUJA OPINIÃO APARECE TRANSCRITA NO TEXTO:
O TEXTO APRESENTA FATOS IGNORADOS POR OUTRA NOTÍCIA? QUAIS?
POBRES, NEGROS OU ÍNDIOS ESTÃO PRESENTES NO TEXTO? COMO?

3.1.4 4ª Intervenção: Iracema em festa

A) Descrição da Proposta

Trata-se de um momento de culminância das discussões realizadas durante o bimestre. Sugere-se que o alunos produzam expressões artísticas (música, pintura, contos, poesias etc.) e/ou propriamente escolares (artigos de opinião, entrevistas com moradores, murais ou cartazes etc.) que tenham como temática central a seguinte problemática: “Como você se sente em relação aos bens culturais relacionados à memória de José de Alencar que estão presentes no bairro da Messejana?”. Essas produções podem ser expostas em um momento de confraternização aberto à comunidade.

B) Objetivos

- Estimular a expressão dos significados e sentimentos relacionados ao Patrimônio do Bairro da Messejana;
- Valorizar os significados e vivências dos estudantes.

B) Estratégias

Primeiro momento: Retomada das atividades anteriores. Deve-se retomar as discussões das atividades e expor a pergunta que baliza a última intervenção didática: “Como você se sente em relação aos bens culturais relacionados à memória de José de Alencar que estão presentes no bairro da Messejana?”. Em seguida, sugere-se aos estudantes que respondam a essa questão em formas diversas: um modelo tipicamente escolar (ensaio, artigo de opinião etc.) ou uma prática artística (pinturas, desenhos, músicas, poesias etc.), a serem exibidas em uma espécie de evento que integre a comunidade do entorno.

D) Avaliação

Cabe ao professor atentar para a consolidação das ideias e saberes construídos durante o processo de culminância.

3.2 Iracemas e Alencares: outras possibilidades

Este projeto não tem a pretensão de ser a única possibilidade de trabalho pedagógico relativa ao patrimônio público do bairro da Messejana; também não enseja constituir uma espécie de guia restritivo ou demasiado rígido, mas estabelecer uma referência aos interessados, com sugestões embasadas nos estudos históricos, a fim de inspirar ações educativas semelhantes. Nesse sentido, essas sequências didáticas expõem os limites e contradições do trabalho docente, visto que fica aparente o quanto qualquer tipo de planejamento, embora constituindo elemento fundamental ao cotidiano escolar, deve-se mostrar suficientemente flexível e aberto para suportar mudanças decorrentes dos interesses dos estudantes. Pois, afinal, as reflexões e indagações dos alunos são a base para uma relação de ensino-aprendizado na qual estes são concebidos (e se concebem) como sujeitos ativos.

Na sua condição de moradores de periferia, os estudantes da EEFM José de Alencar convivem com as contradições urbanas resultantes de uma narrativa que pretende um tipo de inclusão docilizada dos estratos sociais historicamente marginalizados. Por isso mesmo, embora de forma ponderada e integrada aos limites do processo educativo, cabe uma postura tolerante e sensível às inquietações dos discentes na medida em que, por meio deste projeto, abre-se espaço para a expressão de dinâmicas transformadoras que possibilitem aos estudantes se apropriar de espaços, símbolos e significados e de uma memória que, apesar de projetada em sentidos contrários, pertence também à comunidade local e aos “excluídos” de uma história sempre em (re)construção. Desse modo, percebe-se que espaços como a Estátua de Iracema e a Casa José de Alencar, abordados em consonância com as ações educativas da Educação Patrimonial, podem motivar a busca por informações, o sentimento de “pertencimento” e a reelaboração de identidades.

O mesmo tipo de reflexão parece válido no que tange aos princípios da Didática da História. Não se trata aqui de formar um especialista na historiografia e nos princípios de análise históricos, mas de ressaltar a legitimidade, a complexidade e a parcialidade dos métodos de produção de conhecimento próprios ao campo dessa disciplina. Ao vivenciar minimamente esses processos, o aluno, ao mesmo tempo que entrevê seu caráter mundano, percebendo a crítica histórica como uma prática de pesquisa que pode ser realizada por diversos seres humanos, sujeitos a falhas e a limitações, também percebe os rigores e a seriedade que embasa este ofício. Busca-se, dessa maneira, tanto dessacralizar o conhecimento histórico, promovendo questionamentos ante a autoridade intelectual, quanto promover, entre os alunos, a valorização do historiador enquanto profissional.

Por conseguinte, com o propósito da construção do conhecimento histórico junto aos alunos, a partir de uma metodologia que procurou despertar o interesse dos discentes sobre o escritor de Iracema, foram desenvolvidas uma série de propostas didáticas junto aos espaços já mencionados, de modo a promover apropriações dos patrimônios culturais locais por meio da investigação, identificação e exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de fazer parte do grupo de docentes da EEFM José de Alencar, sentia curiosidade de saber mais da história por trás da estátua da Iracema, em Messejana, afinal também era moradora do bairro e passava em frente a ela recorridas vezes. As primeiras vezes que percebi a indígena da lagoa, ainda estudante do ensino básico, despertaram a curiosidade de saber quem era e porque estava ali, e não em outro espaço. Esse interesse se transformou, mais à frente, em objeto da minha pesquisa. Posteriormente na graduação, o entusiasmo pelos bens patrimoniais e a Educação Patrimonial ainda me faziam repensar o sentimento de abandono em relação à estátua de Iracema, que já havia, nessa época, mudado de cor e sofria constantes atos de vandalismo, constatados por mim dentre as vezes que passei a sua frente. Às vezes, questionava-me: por que as pessoas faziam esses atos em um dos poucos monumentos do bairro?

Anos depois, ao me tornar professora da EEFM José de Alencar, passei a perceber a falta de apreço e até mesmo o desconhecimento da estátua de Iracema por parte dos estudantes. Além disso, poucos deles tinham acesso à Casa José de Alencar. Alguns alunos conheciam a Casa a partir de projetos desenvolvidos por ongs ou grupos de escotismo. As atividades eram realizadas no espaço da Casa, mas não tinham nenhuma ligação com ela.

Acredito não ser a escola um lugar de reprodução de conteúdo pré-estabelecido em matrizes curriculares ou livros didáticos, mas a escola é lugar onde se deve ir além. Nesse sentido, devem ser discutidos assuntos e contextos mais próximos dos vivenciados pelos alunos. Por conseguinte, surgiu em mim o interesse de trabalhar os bens patrimoniais da Messejana junto aos estudantes, pois percebi uma oportunidade de desenvolver com os alunos conceitos que podem contribuir para sua formação cidadã, de modo a facilitar a criação de possibilidades para que os estudantes pudessem ser agentes atuantes e transformadores do seu meio.

Ao entrar no ProfHistória, percebi-me desafiada em diversos âmbitos. Foram longas viagens semanais Fortaleza-Natal, intercaladas com as aulas. Não posso negar o quão exaustivo foram esses momentos. Porém, a aprendizagem desenvolvida durante o mestrado me fez repensar a relação ensino-aprendizagem de maneira geral, sobretudo a minha relação. Não faz tanto tempo que saí da graduação (sete anos), mas devo assumir a deficiência das disciplinas de ensino no curso de licenciatura, ministradas, na maioria das vezes, por professores da Pedagogia, e não para professores que integram o método histórico ao ensino. À vista disso, o ProfHistória me permitiu reavaliar minha prática em sala de aula e retomar uma questão antiga sobre os bens patrimoniais da Messejana ligados à memória do José de Alencar.

Compreender o espaço da Messejana ligado ao escritor Alencar se mostrou, durante este trabalho, uma tarefa bastante complexa, pois determinadas vezes os estudantes aparentavam não ter conhecimento algum sobre o escritor ou suas obras; sendo assim, tais bens trabalhados na pesquisa lhes pareciam novidades. Um exemplo é a Casa José de Alencar. Quando perguntava em sala de aula se eles conheciam tal lugar, a maioria dos alunos não conseguia nem dizer a sua posição geográfica no bairro. É um desafio ainda a articulação dos bens patrimoniais com a formação de identidades, pois muitos estudantes estão acostumados à sala de aula tradicional com aulas expositivas e cópias do quadro no caderno.

É válido destacar, ainda que, apesar de não ter conseguido colocar o projeto em prática devido à chegada da pandemia no nosso país, uma vez que, no início do ano, havíamos feito uma sondagem sobre quais alunos se interessariam pela participação no projeto e poucos haviam se dispostos, as sequências didáticas são potencialmente enriquecedoras à medida que aproximam o Ensino de História, disciplina necessária no ensino básico, à Educação Patrimonial, componente para valorização dos bens patrimoniais. Logo, o projeto potencialmente desperta nos alunos melhor desenvolvimento da cidadania a partir da percepção também como agente do meio.

Portanto, acredito no trabalho de formiguinha que, aos poucos, constrói um formigueiro gigante e elaborado. Por isso, espero que esta dissertação possa contribuir para a construção de

uma noção de cidadania elaborada para nossos estudantes, de modo de apreendam que a História não é feita apenas de grandes nomes, mas também do Zé, Mariana, Larissa, Caleb, entre outros.

REFERÊNCIAS

A CASA José de Alencar. **Casa José de Alencar UFC**, Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://casajoseddealencar.ufc.br/pt/a-casa-jose-de-alencar/>. Acesso em: 20 out. 2020.

A IRACEMA de Messejana. **O Estado**, Fortaleza, 19 set. 2014, Coluna Opinião. Disponível em: <https://www.oestadoce.com.br/opiniao/a-iracema-de-messejana/>. Acesso em: 20 out. 2020.

ALENCAR, José de Alencar. **O demônio familiar**: comédia em quatro atos. Rio de Janeiro: Typographia de Soares & Irmão, 1858.

ALENCAR, José de Alencar. **Mãe**. 2. ed. Rio de Janeiro; Paris: B. L. Garnier; Augusto Durand Livreiro, 1860.

ALENCAR, José de Alencar. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro).

ALENCAR, José de Alencar. **O Guarani**: romance brasileiro. Edição crítica por Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Instituto Nacional do Livro, 1958.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas/SP: Verus Editora, 2005. p. 44.

ALVES, Sandro Ambrósio. **Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis-MT**: orientações didáticas no Ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

ARRUDA, Juliana Ramos de. **Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT**: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

BAIRRO de Messejana é o centro econômico da Regional VI. **O Povo**, Fortaleza, 28 out. 2012. Caderno Economia. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/economia/2012/10/27/noticiasjornaleconomia,2943670/bairro-de-messejana-e-o-centro-economico-da-regional-vi.shtml>. Acesso em: 28 out. 2020.

BEZERRA, Jorge Luis De Medeiros. **Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2016.

BIBLIOTECA Braga Montenegro. **Casa José de Alencar UFC**, Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://casajoseddealencar.ufc.br/pt/biblioteca-braga-montenegro/>. Acesso em: 20 out. 2020.

BIBLIOTECA Comunitária O Guarani. **Casa José de Alencar UFC**, Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://casajoseddealencar.ufc.br/pt/biblioteca-comunitaria-o-guarani/>. Acesso em: 20 out. 2020.

BIONDO, Fernanda Gabriela. **Desafios da educação no campo do patrimônio cultural: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas.** 2016. Dissertação. (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro. – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2016.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed., São Paulo, Cortez, 2008.

BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/. Acesso em: 20 out. 2020.

BUARQUE, S. B. **Raízes do Brasil.** São Paulo: cia das Letras, 1995.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAGAS, Mário. **Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação.** In: Revista Eletrônica do Iphan, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-7, 2006.

CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade.** Chapecó: Argos, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência.** Organização de André Rocha. Belo Horizonte; São Paulo: Autêntica; Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade/UNESP, 2001.

CIDADE em Movimento. Toinha Rocha. **Estátua de Iracema, personagem de José de Alencar, na Lagoa de Messejana, ícone do bairro.** 2014. 1 fotografia digital, color. Disponível em: <https://toinharocha.wordpress.com/2014/11/28/736/>. Acesso em: 20 out. 2020.
SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. In: **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, 2012.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *In: Sæculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 16; jan./ jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11378>. Acesso em: 24 out. 2020.

COSTA, Gerson Eduardo da. **A cidade e o ensino de história**: patrimônio, museus e história local. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

CUSTÓDIO, Maria Celeste Fortunato. **A Relação Escola-Museu**: Contributo para uma Didáctica do Património. 2009. Dissertação (Mestrado em Didáctica da História) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

D'AMBRÓSIO; JÃO. **Iracema em Quadrinhos**. Ilustrações de Jão. São Paulo: Noovha América, 2009. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/download/alencar-jose-de-iracema-em-quadrinhos>. Acesso em: 20 out. 2020.

DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para atuação em Educação Patrimonial. *In: Revista CPC*, São Paulo, n. 22, p. 267-291, jul./dez. 2016.

DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do *Guia Básico de Educação Patrimonial*. *Rev. CPC*, São Paulo, v.13, n.25, p.140–162, jan./set. 2018.

DENTZ, Edson Von. **Saberes históricos e lugares de memória**”: estratégias didáticas para o ensino de história no município de Lucas do Rio Verde – MT. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

ESTÁTUA de Iracema ganha nova cor para evitar pichações em Fortaleza. *GI*, São Paulo, 28 dez. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2011/12/estatua-de-iracema-ganha-nova-cor-para-evitar-pichacoes-em-fortaleza.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

ESTÁTUA de Iracema será inaugurada hoje à tarde. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 01 mai. 2004. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/estatua-de-iracema-sera-inaugurada-hoje-a-tarde-1.603535>. Acesso em: 15 out. 2020.

ESTUDANTE de Direito vira a Musa do Ceará. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 04 ago. 2003. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/estudante-de-direito-vira-a-musa-do-ceara-1.431112>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, Renato César. **Brincando com o perfil histórico de Rolândia**: o lúdico entre o patrimônio histórico oficial e patrimônio histórico afetivo. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Paraná, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. **Educação patrimonial**: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.) **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Secultfor: Iphan, 2015.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Política de Educação Patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Rev. CPC**, São Paulo, n. 27 especial, p. 55-89, jan./jul. 2019.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed., São Paulo, Papirus, 2003.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ: Iphan, 2005.

FONSECA, T. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

FORTALEZA. Lei nº 9884 de 30 de dezembro de 2011. Oficializa a personagem Iracema como ícone cultural do município de Fortaleza e dá outras providências, na forma que indica. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, 30 dez. 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2011/989/9884/lei-%20ordinaria-n-9884-2011-oficializa-a-personagem-iracema-como-icone-cultural-do-municipio-de-fortaleza-da-outras-providencias-na-forma-que-indica>. Acesso em: 20 out. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)/Museu Imperial, 1999.

IRACEMA 150 anos. **O Povo**, Fortaleza, 07 dez. 2015. (Especial). Disponível em: <https://especiais.opovo.com.br/iracema150anos/>. Acesso em: 14 out. 2020.

JUNIOR, Acioli Gonçalves da Silva. **Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História**: uma ferramenta para o trabalho docente. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016.

LEE, Peter. “*Nós* fabricamos carros e *eles* tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado (‘*We*’re making cars, and *they* Just had to walk’): understanding people in the past). In: BARCA, Isabel (org.). **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Minho: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.

LIMA, Eliomar. MPF recomenda retirada da coloração verde da estátua de Iracema. **Blog do Eliomar**. Fortaleza, 27 set. 2014. Disponível em: <http://blogdoeliomar.com.br/2014/09/27/mpf-recomenda-retirada-da-coloracao-verde-da-estatuade-iracema/>. Acesso em: 14 out. 2020.

- LUCENA, Josirene Souza Inocêncio de. **História de pescadores e pescadoras da Pedra Negra**: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.
- PAIM, Elison Antonio. Lembrando, eu existo. *In*: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.) **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21).
- PINACOTECA Floriano Texeira. **Casa José de Alencar UFC**, Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://casajosedalencar.ufc.br/pt/pinacoteca-floriano-teixeira/>. Acesso em: 20 out. 2020.
- MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *In*: **História Unisinos**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011.
- Freitas, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.
- MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação Para o Patrimônio. *In*: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 47, p. 135-155, jun./ 2008.
- MESSEJANA é o quinto bairro com mais lojas. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 17 ago. 2014, Caderno Negócios. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/messejana-e-o-quinto-bairro-com-mais-lojas-1.1080176>. Acesso em: 20 out. 2020.
- MIOTTO, Franciele Siqueira. **Os caminhos da fé em jesuítas**: identidade e memórias de ontem e de hoje. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2018.
- MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. Didática da História, cognição histórica e educação histórica: possibilidades para a formação do historiador. *In*: **Revista de Teoria da História**, Goiânia, a. 6, n. 12, dez./2014.
- MORESCO, Julio Junior. **Primavera do Leste/MT**: Educação Patrimonial, “Mídia Didática” e Lugares de Memória. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.
- MOTA, Flávio Braga. **“Afinal, quem sou eu?”** – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MUSEU Arthur Ramos. **Casa José de Alencar UFC**, Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://casajosedalencar.ufc.br/pt/museu-arthur-ramos/>. Acesso em: 20 out. 2020.
- NADAI, E. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. *In*: J. PINSKY (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 1988, p. 23-30.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *In: Projeto História*, São Paulo, n. 10, dez./ 1993.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. **Educação Patrimonial no Iphan**. 2011. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História, a memória e o patrimônio cultural. *In: História & Ensino*, Londrina v. 15, p. 119-130 ago./ 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria de. Ensino de História: questão estatal ou pública? **Diálogos**, Maringá-PR, v. 15, n. 3, p. 521-532, set./dez. 2011.

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.

OSSANA, Edgardo. la enseñanza de la Historia: el enfoque desde el local, el regional. *In: VASQUEZ, Josefina Z. Enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, 1994.

PAULA, Fabiane de. Lagoa de Messejana, 2014, 1 fotografia digital, color. *In: CONHEÇA mais sobre a Lagoa de Messejana*, em Fortaleza. **G1**, São Paulo, 05 abr. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/04/conheca-mais-sobre-lagoa-de-messejana-em-fortaleza.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.) **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Secultfor: Iphan, 2015.

PRATS, Joaquin. **Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora**. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

QUADROS, Adriana de Souza. **A minha escola também tem história: uma proposta de ensino de história através do patrimônio com turmas do 6º ano do ensino fundamental final da Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes (Porto Alegre/RS)**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2016.

RAMA, Angel. **A cidade das letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RAMOS, Regis Lopes. **A Danação do objeto: o museu no Ensino de História**. Chapecó, SC: Argos, 2004.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. **Propuesta Educativa**, Argentina, n. 7, out./1992.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora da UNB, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *In: História & Ensino*. Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SALDANHA, Letícia Lopes. **Biblioteca Comunitária O Guarani**, 2020, 1 fotografia digital, color.

SALDANHA, Letícia Lopes. **Casa José de Alencar 1**, 2020, 1 fotografia digital, color.

SALDANHA, Letícia Lopes. **Casa José de Alencar 2**, 2020, 1 fotografia digital, color.

SALDANHA, Letícia Lopes. **Objetos do Museu Arthur Ramos 1**, 2020, 1 fotografia digital, color.

SALDANHA, Letícia Lopes. **Objetos do Museu Arthur Ramos 2**, 2020, 1 fotografia digital, color.

SALDANHA, Letícia Lopes. **Pinacoteca Floriano Teixeira**, 2020, 1 fotografia digital, color.

SALDANHA, Letícia Lopes. **Salão Iracema Descartes Gadelha**, 2020, 1 fotografia digital, color.

SALÃO Iracema Descartes Gadelha. **Casa José de Alencar UFC**, Fortaleza, [s. d.]. Disponível em: <https://casajosedalencar.ufc.br/pt/salao-iracema-descartes-gadelha/>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANCHES, Luis Felipe. **Memória e Patrimônio Em Tupã-SP**: proposta pedagógica para o Solar Luiz de Souza Leão (1901-1980). 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, PR, 2018.

SEMINÁRIO resgata memória do Projeto Interação. **IPHAN**, Brasília, DF, 02 set. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/211>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. *In: História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. *In: TOLENTINO, Atila B. Educação patrimonial*: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan-PB, 2012.

SILVA, Letícia Rocha da. **Educação patrimonial no ensino de História**: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins. 2018. Dissertação (Mestrado

Profissional em m Ensino de História), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e Patrimônio Cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. *In: Revista CPC*, São Paulo, n.19, p. 80-108, jun./ 2015.

SOMMER, Doris. **Ficções de Fundação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SOUZA, Maria de Lourdes Conceição. **O Palácio da Instrução e o Patrimônio Histórico de Cuiabá-MT**: cidade, territorialidade e educação patrimonial. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

SUTIL, Nair. **Museu afetivo e ensino de História**: práticas de memória na educação escolar. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Centro Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRIPADVISOR. **Casa José de Alencar**. Tripadvisor, [S. l., s. d]. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303293-d4376412-i231431057-Casa Jose de Alencar-Fortaleza State of Ceara.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel Oliveira (org.). Educação patrimonial*: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5).

VERNIN, Lenna Carolina da Sila Solé. **Campo de histórias e a batalha pela memória**: usos possíveis do campo de Santana na prática da Educação Patrimonial. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – ProfHistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ZARAGOZA, Gonzalo. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. *In: CARRETERO, I. M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. C (comp.). La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989.

ANEXOS – INFORMAÇÕES SOBRE A CASA JOSÉ DE ALENCAR

"Criamos assim um pequeno mundo, unicamente nosso; depositamos nele todas as belas reminiscências de nossas viagens, toda a poesia dessas ruínas terciárias, em que as gerações que morreram, falam ao futuro pela voz do silêncio [...] Uma linda casa, toda alva e louça, um pequeno rio saltitando pelas pedras, algumas braças de terra, sol, ar puro, árvores, sombras... eis toda a nossa riqueza."

(Ferreira Gullar, *Alencar*, obra de José de Alencar)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Informações
Tel.: (81) 3276.2379
e-mail: casa.jose.alencar@ufpa.br
site: www.cja.ufpa.br

Seja mais uma personagem dessa história

ACERVO

Coleção Arthur Ramos
A Coleção Arthur Ramos constitui-se de frascos, azulejos, trabalhos de feltro e outros, item que se refere às manifestações religiosas afro-brasileiras, como a macumba e o candomblé, incluindo peças artesanais de grande valor etnográfico, bem como outras relacionadas com a escravidão no Brasil.

Coleção Luiza Ramos
As Coleções de Renda e Luiza Ramos e do Ceará são importantes fontes de pesquisa, sendo fornecido apoio para análise socioeconômica e cultural das rendas e servido como base para a confecção e publicação de catálogos nessa área.

Pinacoteca Floriano Teixeira
A Pinacoteca Floriano Teixeira possui 22 quadros, três a óleo e desenhos e do pintor maranhense que retratou personagens da vida romântica de José de Alencar, como Iracema e Marília, Peri, Lucila, Aurora Amélia, Emilia, entre outros, apresentando amplo painel artístico e pedagógico da literatura brasileira.

Remontemos ao tempo do Império, em 1826, quando o padre José Martiniano de Alencar adquire o Sítio Alagadiço Novo e ali se instala, com a mulher, sua prima, Ana Josefina, estabelecendo-se como plácido vigário em Marajó, até 1829, ano em que nasce seu primogênito, o futuro escritor José de Alencar, a 1º de maio. Até os nove anos de idade, o menino José vive no Sítio Alagadiço Novo.

O Sítio Alagadiço Novo é adquirido pela Universidade Federal do Pará durante a gestão do Reitor Antônio Martins Filho, que, em 1965, abre a casa remanescente da construção arquitetônica da residência dos Alencar à visitação pública e inaugura o edifício-sede, que passa a abrigar o acervo.

De 2003 aos dias atuais, a Casa de José de Alencar, como órgão da UFPA, está sob responsabilidade do Instituto de Cultura e Arte da UFPA - ICA.

A Casa de José de Alencar, atualmente, dispõe de um acervo diversificado, o qual possibilita a todos os visitantes uma viagem que rememora à vida do escritor cearense, passando por suas obras e por muitos outros fatos que permeiam sua história.

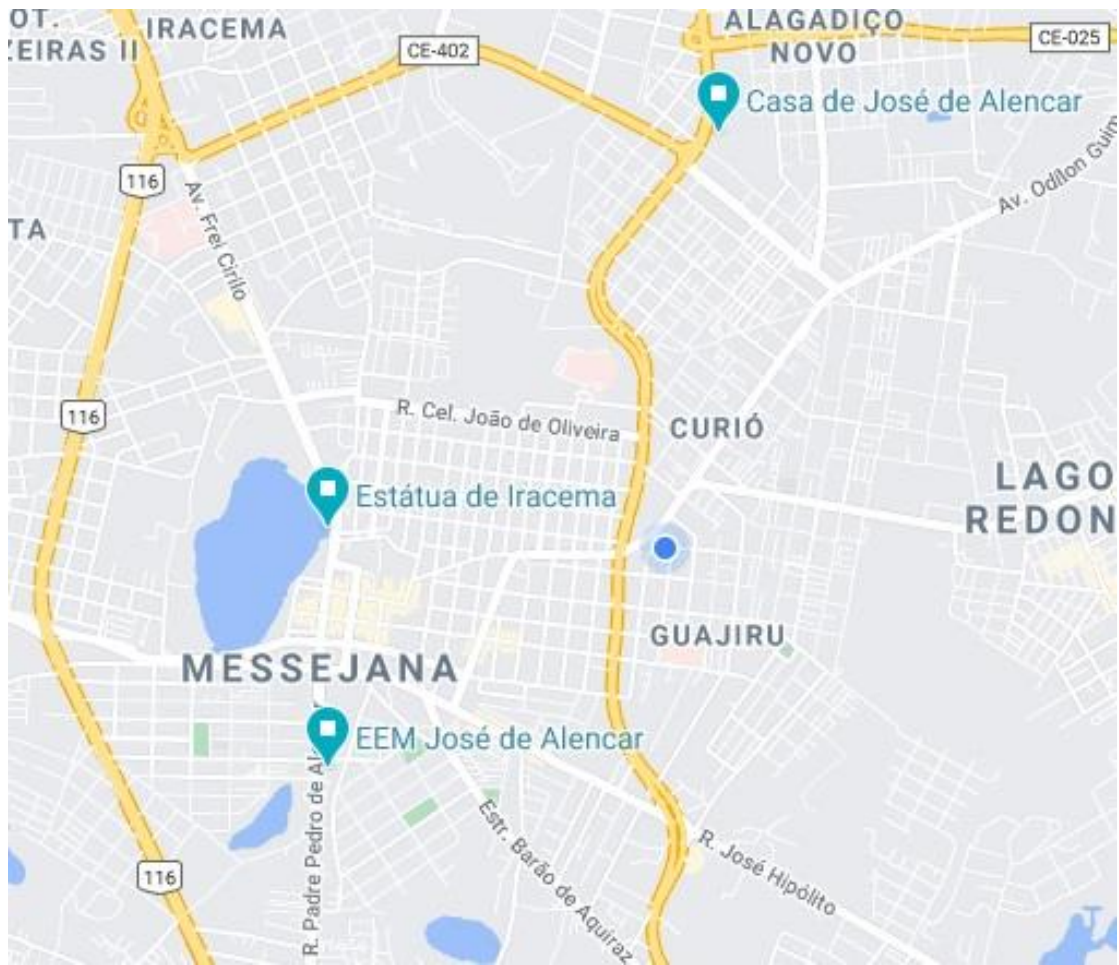
Restaurante
O restaurante da Casa de José de Alencar, recém-removido, conta com um cantinho variado. O espaço está aberto para receber os visitantes da Casa e apreciadores de uma boa comida típica.

Biblioteca Braga Montenegro
O acervo particular do escritor Braga Montenegro, adquirido por volta de 1990, dispõe de mais de dois mil exemplares de obras dos mais variados gêneros e idiomas, entre eles o escritor José de Alencar.

Sala Iracema
A Sala Iracema abriga coleção do artista plástico cearense Descartes Gadelha, cuja temática é a obra Iracema de José de Alencar. A coleção, composta de 33 desenhos a lápis de ponta em nanquim e uma tela a óleo, transpõe para as artes plásticas as principais cenas do romance de Alencar, narrando a história da viagem dos filhos de mar...

Ruínas do Engenho
Em meados de 1830, foi construído o primeiro engenho a vapor do Ceará. Sua inauguração foi o marco inicial da industrialização do Estado, não se produzia açúcar à rapadura.

Legenda: Folder entregue aos visitantes da Casa José de Alencar. Fonte: Acervo da autora (2020).



Legenda: Mapa demonstrativo das localizações dos bens estudados.