



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

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

SABRINA BARROS NEPOMUCENO

**O ENSINO DE HISTÓRIA VAI À FEIRA:
INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS E SABERES REVERSOS A
PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL**

NATAL – RN

2021

SABRINA BARROS NEPOMUCENO

**O ENSINO DE HISTÓRIA VAI À FEIRA:
INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS E SABERES REVERSOS A
PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

NATAL – RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

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

Nepomuceno, Sabrina Barros.

O ensino de História vai à feira: inventários participativos
e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial
decolonial / Sabrina Barros Nepomuceno. - Natal, 2021.

124f.: il. Color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade
Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

1. Feira Livre de São Bento Dissertação. 2. Inventários
Participativos - Dissertação. 3. Educação Patrimonial Decolonial
- Dissertação. 4. História Local - Dissertação. 5. Ensino de
História - Dissertação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de.
II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

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

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

Dissertação apresentada à Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (Orientadora)

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (Membro Interno)

PPGEH/UFRN

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

PPGEH/UFC

Prof.^a Dra. Juliana Teixeira Souza (Membro Interno Suplente)

PPGEH/UFRN

“Enquanto eu acreditar que a pessoa é a coisa
mais maior de grande

Que na sua riqueza revolciona, ensina

Pois pelas aulas do tempo aprende, revolta, por
cima

Eu vou cantar, por aí

Bonito é que gente é sempre assim tão
diferente de gente

Assim como a voz que ecoa não é mais
daquele que grita

E essa beleza, na dessemelhança, me aguça a
cabeça, me agita

Eu vou cantar, por aí

Que nada se repete sob o sol

O movimento da vida não deixa que a vida
seja sempre igual

Pois nada se repete nem o sol

Pois veja que o bem só é bem pra quem ele faz
bem mais pro outro pode ser um mal

O pai já não é mais o filho, nem foi o avô e
nem é o irmão

Nada se repete nem o sol

Que pena daquele que pensa na sua exata
continuação

Na desparecença dos tempos aprendo as
tranças e tramas

Das novas lições

Eu vou cantar... por aí”.

Gonzaguinha

LP Coisa Mais Maior de Grande – Pessoa

Gravadora EMI – Odeon (1981)

Para Nonata e Sofia.

Essência e permanência.

AGRADECIMENTOS

A minha família, minha terra firme. Entranhada de mulheres de luta: avó, mãe, tias, primas, irmã, filha. Elas são o meu pilar. Destaco algumas para representar a todas. Inicio por minha vozinha Nonata, que a cada partida minha, chorava e ficava horas depois fitando os aviões rogando a Deus por minha boa chegada em Natal e meu bom retorno para o Ceará. Dela vieram as preces, os pedidos e as orações que como uma força estranha, advinda da fé, fizeram-me ousar estar tão longe, e querer vencer deste tanto.

Agradeço a minha mãe, Graça, que por uma escolha assertiva me permitiu vir à vida, gratidão a Deus por sua coragem e na caminhada da vida por sua generosidade.

Agradeço a benevolência de minha prima-irmã Kelre, meu anjo, delegada por Deus para nesta vida me apoiar, ouvir, cuidar do bem mais precioso que em vida consegui conceber.

Sou grata a minha menina. Minha pequena Sofia. Ela me ensinou em plenitude sobre o que é amar. Com seus olinhos e ouvidos atentos acolhia as explicações da mamãe sobre esse tal de mestrado, e suportou minhas faltas, ausências e incompletudes. Esta batalha foi travada, sobretudo por ela, para que na vida possa compreender a importância do estudo, mesmo frente às dificuldades e a força da educação na transformação de uma vida. Minha filha, por você, almejo ser sempre alguém melhor.

Agradeço ao meu pai Ariston, que na vida me acolheu para que eu fosse sua filha por querer, por amor, por doação. Na época da graduação, muitas vezes me levou na garupa de sua bicicleta às 4h30min da madrugada para que eu embarcasse no ônibus dos universitários partindo de Cascavel, rumo às aulas matutinas do curso de história da Universidade Federal do Ceará. Essa e tantas de suas atitudes de incentivo e afeto que perduram até hoje expressam o orgulho de um homem simples de ter uma filha “formada”. Por sua valiosa ajuda em toda a vida consegui obter com dignidade muitas das vitórias que almejava, dentre elas o exercício de minha profissão.

Ao meu marido Anderson. Meu companheiro, meu amor. Desde que entrou em minha vida, nossos sonhos são compartilhados e assim me sinto mais forte. Nos instantes de insegurança você enxugou as minhas lágrimas e me fez voltar a crer. Sou grata por cada palavra de apoio, cada acalanto e cada abraço teu.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – da UFRN pelos conhecimentos compartilhados e pelas inquietações provocadas nesta trajetória: Juliana Teixeira, Francisco Santiago, Evangelista Fagundes, Vanessa Spinosa, Roberto Airon, Conceição Guilherme, Magno Francisco. A todos minha imensa admiração. São saudosas as aulas que tivemos e para mim serviram como uma oportunidade de reforçar a importância da articulação entre a academia e a educação básica.

A Juliana e Magno reforço ainda a importância de suas contribuições em minha banca de qualificação. Cada sugestão oportunamente ampliou a percepção sobre as direções possíveis para o enriquecimento do trabalho, isto feito com toda a disposição e generosidade que a estes dois já é tão peculiar.

Um agradecimento muito especial dedico a minha orientadora Margarida Dias, uma mulher que se tornou uma referência muito valiosa para mim. Sua atitude frente à docência me impregnou de entusiasmo. Sua sensibilidade e acolhida expressaram lições que afetaram decisivamente meu entendimento acerca do ensino de história e principalmente sobre a disposição e bravura que carecemos ter perante as lutas da vida.

Aos meus companheiros de luta. Professores e professoras tão especiais que compuseram a turma 2019 do ProfHistória na UFRN, colegas com quem tanto aprendi, tanto sorri e de onde brota uma saudade gostosa dos momentos diversos que dividimos e que fizeram de mim, por esta experiência ao seu lado, uma profissional melhor.

Aos estudantes, professores e funcionários das escolas EEEP Edson Queiroz e EEEP Professora Alda Façanha por atuarem como elemento fundamental na razão deste trabalho que preza pelo ensino de história significativo, compondo assim a educação pública de qualidade que percebo cotidianamente nestas instituições. Muito tenho aprendido sobre educação e transformação social por poder testemunhar o compromisso do engajamento de todos que as compõem em prol deste bem comum.

Aos meus amigos Dráulio Custódio, Rafael Cavalcante e Tiago Ribeiro. Com o apoio destes três grandes homens e profissionais a realização deste trabalho foi possível. Obrigada por serem leais e altruístas, como bons irmãos, nesta caminhada.

Finalizo agradecendo a todos aqueles que na vivência da Feira de São Bento fazem história e resistem por meio desta expressão que é referência viva onde as sociabilidades, identidades e memórias se materializam.

RESUMO

A pesquisa abrange reflexões e perspectivas para o trabalho com a educação patrimonial decolonial no ensino de história. A abordagem deu-se a partir da Feira Livre de São Bento, elemento sociocultural marcante no cotidiano dos alunos de Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, no município de Cascavel, Ceará. Propondo discutir a história local por intermédio de conceitos relacionados à memória, à identidade e ao patrimônio, foram mobilizados em diálogo com o âmbito da educação básica e da didática da história estratégias pedagógicas numa dimensão dialógica e participativa. Elencaram-se aspectos da trajetória da produção acadêmica recente que discutem a educação patrimonial, o percurso das abordagens teóricas e um olhar em contraponto afirmando outras possibilidades pedagógicas pelo viés decolonial. Como pauta produtora do saber histórico que emana da vida das pessoas e do seu entorno, apresenta-se a proposta didática dos inventários participativos da Feira Livre de São Bento, sendo ela mote à aprendizagem histórica significativa alicerçada na dialogicidade dos saberes. Esta estratégia evidencia outros sujeitos, a outras identidades e culturas distintas das convencionalmente abordadas na aula de história.

Palavras-chave: Feira Livre de São Bento. Inventários Participativos. Educação Patrimonial Decolonial. História Local. Ensino de História.

ABSTRACT

The research encompasses reflections and perspectives for working with decolonial heritage education in history teaching. The approach was based on the Free Fair of São Bento, a striking sociocultural element in the daily lives of high school students at the Edson Queiroz State School of Professional Education, in the municipality of Cascavel, Ceará. Proposing to discuss local history through concepts related to memory, identity and heritage, pedagogical strategies in a dialogic and participatory dimension were mobilized in dialogue with the scope of basic education and history didactics. Aspects of the trajectory of recent academic production that discuss heritage education, the trajectory of theoretical approaches and a counterpoint look affirming other pedagogical possibilities through a decolonial bias are listed. As an agenda that produces the historical knowledge that emanates from the lives of people and their surroundings, the didactic proposal of the participatory inventories of the Free Fair of São Bento is presented, which is the motto for significant historical learning based on the dialogicity of knowledge. This strategy gives visibility to other subjects, to other identities and cultures different from those conventionally addressed in history class.

Keywords: Free Fair of São Bento. Decolonial Heritage Education. Local History. History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos da turma de 1º ano do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz com o memorial produzido	25
Figura 2 – Alunos da turma de 1º ano do Curso Técnico em Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz com o memorial produzido	25
Figura 3 – Capa do livro contendo as produções do concurso de redação dirigido às escolas da rede pública estadual de ensino que explorou o tema “O Ceará tem disso sim!”.....	28
Figura 4 – Redação da aluna Patrícia da Silva Alves (16 anos) da turma do 1º ano do Curso Técnico em Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, publicada no livro Autoestima Cearense	28
Figura 5 – Divulgação do Resultado do Concurso "A contribuição da cultura africana para a construção da história do Brasil" no <i>site</i> da SEDUC/CE	30
Figura 6 – Redação Premiada de autoria do aluno Wesley Bernardo da Silva	31
Figura 7 – Alunos da turma de 2º ano do Curso Técnico em Turismo em aula de campo do projeto “Lugares de Memória, Espaços de Saber: por que todo mundo olha, mas ninguém vê?” na visitação à Feira de São Bento de Cascavel	33
Figura 8 – Alunos da turma de 1º ano do Curso Técnico em Hosteragem em aula de campo do projeto “Lugares de Memória, Espaços de Saber: por que todo mundo olha, mas ninguém vê?” na visitação à Igreja Matriz de Cascavel	34
Figura 9 – Representação do projeto “Lugares de Memória, Espaços de Saber: por que todo mundo olha, mas ninguém vê?” na 64ª Reunião Anual da SBPC em São Luiz do Maranhão	35
Figura 10 – Na imagem, os 54 professores de todo o Brasil selecionados para a edição 2012 do Programa Missão Pedagógica no Parlamento em Brasília	36
Figura 11 – 1ª Legislatura do Parlamento Jovem Cearense com deputados juvenis oriundos das escolas públicas estaduais	38
Figura 12 – Participação dos alunos de diversas turmas na apresentação dos projetos de valorização da educação patrimonial na Câmara Municipal de Cascavel.....	40
Figura 13 – Visitação à Câmara Municipal de Cascavel e apresentação dos alunos do 3º ano do Curso Técnico em Turismo na plenária Francisco de Holanda Marques, em Cascavel-CE	40
Figura 14 – Participação dos alunos da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz no IV MOCINN em Recife.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – DO LADO AVESSO DA MOEDA: O ENSINO DE HISTÓRIA, A HISTÓRIA LOCAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELA VISIBILIDADE DE OUTRAS MEMÓRIAS, SUJEITOS E IDENTIDADES.....	18
1.1 Parâmetros e aprendizados: a abordagem do patrimônio no ensino de história por intermédio de experiências significativas	18
1.2 Prerrogativas legais e caminhos possíveis: o ensino de história como ferramenta à educação patrimonial dialógica	46
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL: PERCURSOS, TENSÕES E COMBATES PELA DIALOGICIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	56
CAPÍTULO 3 – A FEIRA LIVRE DE SÃO BENTO: VISIBILIZANDO SABERES REVERSOS POR MEIO DOS INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

INTRODUÇÃO

As relações sociais contemporâneas estão marcadas, ainda que em alcance heterogêneo e plural, pelos avanços comunicacionais que encurtaram espaços transformando as noções de conhecimento e impondo, em muitos contextos, uma cultura hegemônica em detrimento das especificidades e singularidades locais. Em minha atuação profissional, tal conjuntura gerava inquietude e me lançava à reflexão acerca das possibilidades recentes na área do ensino de história e de seu papel no processo de uma formação humana e integrada com a comunidade em que meus alunos estavam inseridos.

Ao trabalhar estritamente com turmas de ensino médio, questionava-me sobre como nesta etapa escolar devia ser o ensino de história. Essa provocação era constantemente avivada, posto que as classes em que eu lecionava se configuravam indistintamente da mesma realidade: repletas de jovens ávidos por novas propostas didáticas e desejosos de uma aula com relação e significado real em suas vidas.

De que maneira a disciplina de história poderia então ousar romper o continuísmo da tradicional transmissão de conhecimentos que em nada se encadeava com suas problemáticas cotidianas? Como refletir com meus alunos sobre as finalidades do ensino de história numa pauta não apenas pragmática ou atenta às demandas conteudistas, mas aberta também à realidade e às complexidades sociais que os cercavam? Como podíamos por meio de nossas vivências em sala de aula favorecer a produção de saberes onde pudesse valorizar a construção de uma identidade histórica local, enxergando-se como agentes desse contexto?

Neste panorama, as inquietações relacionadas ao ensino de história aguçaram o meu interesse em compreender porque muitas vezes meus alunos não viam relação entre a história ensinada e suas vivências cotidianas. Isso ocorria mesmo quando eles já haviam, nas séries anteriores, vivenciado experiências em sala de aula no âmbito da história local. Essa seara do ensino de história já tão escrutinada era, sem embargo, trabalhada muito tradicionalmente como a história das elites. Aproximava-se a categoria de análise a uma esfera local, sem, contudo, observar aspectos além daqueles do domínio político, econômico ou administrativo que representavam o poder instituído da região especulada.

A história local presente nos testemunhos e relatos despretensiosos de meus alunos acerca dessa abordagem se dava sob esse paradigma verticalizado; distante; e desprovido de efetivo sentido para as problemáticas pungentes em suas realidades corriqueiras. Delineava-se esta como uma questão fundamental em meu exercício docente: a necessidade do trabalho

com a história local tendo como ferramenta a educação patrimonial, sendo fio condutor à aprendizagem histórica em sala de aula sob uma nova perspectiva. Assim, seria possível justificar a importância da aproximação do conhecimento histórico com o cotidiano dos alunos, além de ousar uma mudança de postura buscando promover o protagonismo em suas ações. Ainda nesse intuito, seria papel das aulas de história instigar a valorização de seus saberes apreendendo características de sua comunidade, visto que esta costumava muitas vezes ser relegada em detrimento de um discurso centralizador.

Suscitavam-se assim novas possibilidades de observação sobre os fatos históricos, ampliando o sentido, as articulações e o olhar sobre as tensões particulares e globais. A história local aqui referida não estaria restrita a uma questão de abordagem metodológica ou como mais um conteúdo a ser explorado, mas, sobretudo, enquanto perspectiva para a construção de uma aprendizagem significativa que estimulasse renovadas posturas investigativas. Entre estas, a valorização de sua própria história e de experiências que lhe são familiares, imprimindo inclusive novos significados a grupos sociais que as compõem e que estavam invisibilizadas.

Desta feita, deparando-me com este espaço fértil para a pesquisa, foi possível entrever o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História como um canal para discussão acerca da problemática e inclusive dos possíveis diálogos da história local com estratégias pautadas numa educação patrimonial emancipatória, além disso, favorecer também a utilização de novas fontes, da história oral como recurso metodológico de pesquisa e ainda dos caminhos para efetivar atividades de discussão acerca da afirmação, do pertencimento e da identidade cultural, muitas vezes ausentes do cotidiano escolar.

Considero relevante elencar marcas familiares, que desde a infância constituíram-se como balizas de minha formação pessoal, mas que também impregnaram valores que projetaram a historiadora e profissional docente que futuramente vim a tornar-me.

Já na infância por repetidas vezes, em passeios com minha mãe, vi-me influenciada pelo feito de que quando passeávamos pela feira da cidade escutava em sua fala, entonação de voz e até em um associado gestual, um nítido sentimento de apego e um afeto imensurável. Minha cidade natal é Cascavel, município da região metropolitana de Fortaleza onde resido até hoje, e que possui uma expressiva manifestação histórico-cultural que é emblema marcante na vida comum de seus moradores, a Feira Livre de São Bento. Ouvia desde cedo de meus familiares, provenientes da zona rural, que tinham na feira um lugar de referência, onde semanalmente ali se dava o encontro. O movimento mais enérgico da cidade ficava marcado naquelas narrativas que expressavam a admiração pelas formas de expressão, histórias,

memórias e testemunhos trazidos de outros tempos já vivenciados na feira e ladeados com a importância que esta possuía para Cascavel até aquela data.

Havia um sabor especial para mim acompanhar aquelas falas. Sentia elas marcadas pela afeição, pela identidade e, inclusive, por uma oportunidade singular de desbravar um pouco das experiências pessoais de meus familiares, ou de alguém próximo inserido em emocionadas descrições. Esta era pra mim uma forma de perceber a feira como um elemento que não carregava consigo nomes de grandes autoridades locais, ou feitos políticos, mas que retratava a vida cotidiana de pessoas comuns tais como daqueles de minha família, vizinhos, amigos próximos. Era possível perscrutar um universo próximo e real pelo viés apaixonado dos relatos carregados de historicidade e identificação. E eu já desde estes distantes anos via brotar em mim uma razão conjunta de valor e de pertencimento àquela expressão testemunhada, a percepção de que a história tinha na Feira de São Bento uma forma de configurar-se, de materializar-se. Em contrapartida, ficavam as indagações, já na fase de minha vida adulta e profissional, sobre a razão por que na história local na qual repetidamente tomava contato ela estivesse invisibilizada.

Acredito eu, nestas experiências, minha inclinação pelo olhar sensível e apaixonado à história começavam a aflorar. Mas edificava-se também, creio que, sobretudo por minha trajetória pessoal, uma necessidade de diálogo e questionamento social com a realidade presente. Havia um desejo de compreensão das ações e relações humanas com o local, nesta fase obviamente de forma despretensiosa e não elaborada, mas posteriormente em muitos dos pilares que marcaram minhas escolhas profissionais e convicções pessoais.

Rememorar é uma ação complexa. Exige-nos reflexões sobre um aspecto interpretativo e possui a riqueza de acentuar lembranças que pela seletividade da memória demonstram seu impulso, frente à subjetividade. É seguramente com esta análise, que sinto a clareza de que o referencial familiar possui uma força motriz decisiva na constituição e resolutividade das opções traçadas em minha vida. Associado a isto, os caminhos percorridos, e suas influências diversas, além do contexto em que me inseria, foram norteadores da direção e intensidade tomadas na caminhada rumo à docência em História.

Sem nenhuma dúvida, os valores adquiridos nas oportunidades que vivenciei até o início da minha prática docente corroboraram na minha formação para uma atuação que prezasse pela perspectiva crítica, entendendo o ensino de história a serviço inclusive de que “uma sociedade democrática precisa dar voz a todos os seus membros e isto significa dar voz também à memória dos que não possuem nomes em ruas e praças públicas” (ARRUDA, 1995, p. 65).

Desta forma, ressaltar o desafio que perpassa a decisão sobre o que questionar no ensino de história, quais abordagens e conteúdos priorizar na produção do conhecimento histórico destaca a necessidade de reflexão crítica sobre nossa própria atuação.

Nesse contexto, rememoro a formação de minha experiência docente que remonta ao ano de 2007. Em Cascavel, na rede estadual de ensino médio, fui somando oportunidades de vivenciar aprendizados diversos no âmbito do ensino de história. Já em 2009, depois de passados dois anos atuando no Liceu Edson Queiroz, onde fui direcionada desde o início de meu vínculo, haveria nessa escola, que era a maior do município, uma mudança significativa em sua estrutura e concepção pedagógica. A instituição foi convertida em Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz com os cursos de ensino médio integrado em nível técnico em guia de turismo, enfermagem, informática e agroindústria. Em escala federal, o país vivenciava o governo do presidente Lula e a implantação do programa Brasil Profissionalizado¹. A rede estadual de educação do Ceará aderiu em 2008 à implantação da Educação Profissional, conforme a lei estadual nº 14.273 de 19/12/2008, integrando o ensino médio aos cursos técnicos profissionalizantes com jornada em tempo integral.

A imersão na escola após a adoção deste novo formato intensificava-se pela exigência da docência em dedicação exclusiva de 40 horas-aulas semanais naquela unidade escolar, possuindo desta forma como professora de história uma lotação de duas horas semanais em cada turma, correspondentes à disciplina alinhada à base de constituição propedêutica e a complementação da carga horária com atribuições destinadas à parte diversificada do currículo. Este seria composto ainda pelas disciplinas dos cursos técnicos, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio que apregoa na resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, em seu artigo 6º, inciso V, “a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2012). Desta maneira, respaldava-se uma atuação entre os componentes curriculares da base comum², como a disciplina de

¹ Iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Brasil Profissionalizado buscou o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano. O Programa atuou no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

² Aqui se alude às disciplinas do eixo propedêutico que na educação profissional de ensino médio integrado visam em âmbito curricular um maior diálogo com o eixo profissional de forma a romper com a dualidade e propor uma base curricular aproximada.

história, que extrapolasse um viés de cunho meramente tecnicista ou sem uma abordagem crítica dos conteúdos.

Atuando como professora de história na Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz e interessada nestas discussões, a partir do ano de 2009 pude desenvolver projetos didáticos com meus alunos que aludiam a sanar uma ausência recorrente desta etapa escolar do ensino médio: a abordagem da história local, da educação patrimonial e a apropriação dos conhecimentos históricos segundo um olhar sobre o cotidiano. Os conteúdos de história eram vistos por muitos alunos na trajetória educacional como assuntos desconexos que ensejam a memorização, anulando então a problematização do conhecimento histórico e sua intervenção na realidade presente.

A indagação destes projetos citados definia-se assim pelo desejo de ressignificação do conhecimento histórico segundo um olhar investigativo e protagonista dos alunos. Dentre os trabalhos realizados acerca dos conceitos, fontes e metodologias inerentes ao aprendizado histórico, tivemos a experiência de um relato expresso num memorial escrito pelos alunos, no primeiro bimestre de suas atividades letivas. Neste trabalho, executado como uma pesquisa sobre suas histórias de vida, o capítulo denominado “A história do lugar onde vivo” muitas vezes reproduzia apenas excertos de livros já publicados sobre a origem da cidade, destacando nomes de autoridades e personalidades já celebrizadas nestas narrativas tradicionais da história de Cascavel.

O senso comum predominante acerca da história local extinguia das narrativas a expressão de inúmeros elementos inerentes ao cotidiano dos alunos, entre estes o estudo da Feira Livre de São Bento de Cascavel, manifestação marcante que historicamente altera às sextas-feiras e sábados a movimentação da cidade. Traços como a oralidade, o artesanato, a culinária, o deslocamento dos municípios da zona rural, o comércio, a festa, o encontro, entre outros, dão uma configuração peculiar à feira de São Bento e à relação dos alunos e seus familiares com esta. Todavia, foi possível notar que os alunos não manifestavam esta referência histórica e cultural de seu cotidiano como conteúdo possível ao estudo em âmbito escolar. Desta forma, entendendo que esta temática não figurava habitualmente no estudo de história local, ou da educação patrimonial que muitas vezes adquiria um viés tradicional e monumentalizado, vi-me provocada, como professora de história, a compreender as possibilidades do estudo da feira para a apropriação sociocultural e evidência das memórias tantas vezes negligenciadas das aulas de história em nossa realidade.

Abordar o ensino de história pautado pelo diálogo com a temática da história local e do patrimônio cultural foi uma estratégia que visa propor o desvencilhar de um currículo

hermeticamente fechado. É lançada assim a possibilidade de novos olhares sobre o seu dia a dia frequente, onde o conhecimento histórico pode adquirir um viés marcado pela autonomia e pela pluralidade.

A dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História tem por título “O ENSINO DE HISTÓRIA VAI À FEIRA: INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS E SABERES REVERSOS A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL”. O trabalho está estruturado em três capítulos assim dispostos conforme discussão sobre o trabalho com a educação patrimonial no ensino de história e os seus sentidos sociais.

O capítulo 1 intitulado “**Do lado avesso da moeda: o ensino de história, a história local e a educação patrimonial pela visibilidade de outras memórias, sujeitos e identidades**” busca atender ao artigo 15 do regimento geral do programa em seu parágrafo 1º, inciso ii, que acerca da natureza da dissertação apregoa que esta deve traduzir obrigatoriamente entre suas dimensões relacionadas ao ensino de história “a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área”³. Esta parte inicial subdivide-se no subtópico “**Parâmetros e aprendizados: a abordagem do patrimônio no ensino de história por intermédio de experiências significativas**”, assim esta foi uma oportunidade para a narrativa das vivências, dos êxitos e desafios na empreitada da ação docente segundo minhas experiências no ensino que visavam favorecer a percepção dos alunos como agentes históricos em articulação com a história local e por intermédio da educação patrimonial. E ainda em “**Prerrogativas legais e caminhos possíveis: o ensino de história como ferramenta à educação patrimonial dialógica**”, no qual é discutida a fundamentação legal no âmbito educacional que permeia estes debates, além das propostas e diretrizes implementadas.

No capítulo 2, denominado “**A Educação Patrimonial Decolonial: percursos, tensões e combates pela dialogicidade do conhecimento histórico**”, a tentativa foi de observar o panorama acerca do ensino de história a partir da perspectiva do local segundo aportes conceituais e teóricos tais como da didática da história. Segue-se no capítulo atentando para a compreensão da escolha da educação patrimonial como estratégia para a aquisição da aprendizagem histórica segundo sua trajetória em pesquisas na área. Observa-se ainda como pelo viés institucionalizado no Brasil os dilemas fundamentais perpassaram esta

³ Disponível em <https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

área de atuação e quais aos avanços que visam no âmbito da decolonialidade conceber outros atores e saberes na constituição do que se entende e pleiteia como patrimônio.

No terceiro capítulo, que tem por título “**A Feira Livre de São Bento: visibilizando saberes reversos por meio dos inventários participativos**”, a proposta é apresentar o produto da dissertação e por meio da atuação com o produto didático dos inventários, contribuir para que a dimensão do ensino de história abordada insira os alunos como partícipes de seu tempo e de sua comunidade, na relação com o patrimônio e assim reconhecendo-se enquanto sujeitos históricos por intermédio das ferramentas didáticas sugeridas.

CAPÍTULO 1 – DO LADO AVESSO DA MOEDA: O ENSINO DE HISTÓRIA, A HISTÓRIA LOCAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELA VISIBILIDADE DE OUTRAS MEMÓRIAS, SUJEITOS E IDENTIDADES

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre experiências efetivadas em minha trajetória como professora de história no ensino médio da rede pública estadual cearense e os saberes adquiridos e compartilhados no cotidiano escolar. A proposição central é compreender como estes conhecimentos reforçaram a vitalidade da sala de aula e de seu entorno enquanto propulsores de uma abordagem da história local e educação patrimonial na contramão de uma visão única.

Minhas indagações como professora traziam à tona um constante esforço de compreensão sobre como ultrapassar a perspectiva instrutivista operando uma mudança de análise e sentido para a temática da educação patrimonial no ensino de história. Como estas minhas experiências puderam contribuir para repensar tal temática segundo uma narrativa inversa? De que forma meus alunos, jovens do ensino médio, estão pensando patrimônio e sua história? Quais grupos estão representados na história local exercitada até então? Como assegurar representatividade no que de fato marca a comunidade onde meus alunos do ensino médio estão inseridos? Por quais caminhos construir uma nova relação com o patrimônio?

Tais questões propunham-se a interpretar os sentidos das identidades que estão sendo representadas no tempo presente considerando os diferentes olhares e leituras acerca do patrimônio cultural no ensino de história.

1.1 Parâmetros e aprendizados: a abordagem do patrimônio no ensino de história por intermédio de experiências significativas

A mudança de perspectiva no ensino de história do discurso associado ao patrimônio cultural, como campo de contestação, defende uma relação crítica e dialógica com este. A concepção decolonial, que aprofundaremos adiante, revisita a representação das memórias da coletividade. Esta reforça a relevância do diálogo e contato com a comunidade, que subverte a direção da monumentalidade e valoriza o reconhecimento de grupos sociais antes silenciados e negligenciados no ensino de história e nas relações com a seara patrimonial. Evoca memórias não consagradas. Visa revelar uma maior complexidade do viés social e agregar a dileção dos valores identitários para além do patrimônio oficial, tangenciando relações de afetividade e estima inerentes à valorização dos bens histórico-culturais.

Diligenciar discussões acerca da educação patrimonial é compreender que esta atuação pode dar-se no domínio dos significados, dada a construção e reconstrução que os diversos sujeitos históricos podem atinar conforme o que é fundamental na formação de suas identidades. Como as referências culturais locais podem gerar experiências significativas para os alunos numa perspectiva reflexiva? É pertinente possibilitar que agentes de diferentes grupos sociais possam protagonizar o ensino de história em tais abordagens?

A descrição de minha prática almeja neste sentido refletir sobre o ensino e a teoria da história, entendendo que esta última foi mobilizada a partir da análise e interpretação crítica sobre as ações empreendidas nas turmas de ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz em Cascavel, Ceará. Repensar conceitos históricos a partir da representação de meus alunos foi uma quebra de paradigmas que me ensinou muito tendo por via o diálogo com suas realidades. Vislumbrando o método histórico segundo os relatos sobre suas memórias, afeições e vivências, minha atuação viu-se inclinada a reforçar um planejamento didático pautado sob outros prismas, de forma a repensar o presente a partir de distintos olhares sobre o passado. Contemplar o lugar em que se vive como fonte de estudo motivou ações que aguçaram uma renovação de abordagem e desabituou o olhar convencional a partir da escolha de novas fontes históricas.

A educação patrimonial como mote nas atividades descritas adiante contribuiu para a manifestação em sala de aula de condutas que expressavam um entendimento sobre sua historicidade resultante da aprendizagem reflexiva sobre suas vidas. Foi possível notar o quanto esta os provocou a assumirem posicionamentos e ao entendimento de seu papel ativo socialmente, como partícipes no exercício da cidadania⁴.

Exercitar práticas educativas que prezasse pelo reconhecimento da diversidade e pela conexão com a realidade do entorno escolar oportunizou travarmos um diálogo com a incorporação de conceitos históricos atribuindo sentido destes em seus projetos de vida.

Nos anos de exercício da função docente como professora de história na EEEP Edson Queiroz, pude notar que o estudo e o ensino da história são discutidos a partir de sua teoria, didática e metodologia, sendo terrenos férteis para discussões sobre o aprender e o ensinar. Percebi ainda o quanto estes parâmetros carecem, podendo estar mais atentos às atividades diversas desenvolvidas em âmbito escolar com suas complexidades, desafios e estratégias, que resistem por vezes às limitações curriculares e institucionais. Reforçar a autoestima e

⁴ A relação de meus alunos nas aulas de história com a temática do patrimônio marcava-se por um relato de distanciamento, ou por vezes, expressava inclusive estranhamento, indiferença e objeção. Discutir novas possibilidades de entendimento do patrimônio segundo relações afetivas concernentes às suas identidades nas atividades propostas foi fundamental para a apropriação de nova compreensão acerca do patrimônio cultural.

valorização dos saberes advindos das vivências inerentes aos atores sociais inseridos na escola é um exercício desafiador. Pude articulá-lo principalmente após minha experiência como discente no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) ao considerar mais atentamente a potencialidade e as especificidades dos diversos conhecimentos mobilizados e historicamente construídos segundo os diversos usos possíveis do passado.

Entre os documentos norteadores das ações curriculares em história no estado do Ceará alguns direcionavam objetivos em âmbito estadual visando dar suporte ao professor e às suas práticas pedagógicas. A coleção Escola Aprendente⁵ implementada como parâmetro de apoio curricular entre as escolas da rede pública cearense trazia em sua introdução uma provocação acerca da formação e atuação do professor de história. Qual o papel político exercido no ensino de história que corrobora segundo suas práticas para a compreensão acerca do contexto do educando?

A falta de tempo para planejar, estudar e ler tem tornado o professor um indivíduo sem expressão para propor mudanças profundas, em sua práxis repercutindo negativamente no seu ensino e na aprendizagem do aluno. Um processo pedagógico monótono tem, de modo geral, assolado a disciplina, contribuindo para que a compreensão do passado, matéria-prima da ciência histórica, adquira, utilizando a expressão usual no cotidiano escolar, a conotação de algo ‘mofado’, ‘coisa velha’, ‘coisa de museu’, e passe a ser vista erroneamente, como um saber sem importância e inútil. O passado como algo que é visto no passado, sem relação com o presente, remetendo o campo de compreensão ao que é imediato, perdendo a possibilidade de se aprofundar na realidade social. O exercício docente, de modo geral, tem se efetivado como práticas marcadas por pouca fundamentação teórica. Este fato funciona como um fator impeditivo para o ensino dinâmico, com uso de metodologias que possibilitem ao aluno superar a visão limitada ou distorcida do conhecimento histórico. Essa situação reflete, por um lado, as difíceis condições de trabalho do professor de história, e por outro os percalços da sua formação (...). (CEARÁ, 2008, p. 10)

Ao problematizar uma realidade presente em muitos cenários onde o conhecimento histórico é visto como desinteressante pelos alunos, sendo reflexo de aulas enfadonhas, desarticuladas com questões do tempo presente e sem um consolidado arsenal teórico para engajar uma prática vigorosa, o papel do professor é destacado como crucial diante da complexidade da realidade social acomodada em muitos contextos.

Associando conceitos e ferramentas didáticas pautadas na criticidade e atuação reflexiva fica assim o professor munido de outras possibilidades. Transpondo esta postura didática ao terreno da educação patrimonial, infere-se que não é possível desenvolver com roteiros; guias ou manuais, práticas educativas que interessam mais pela atribuição dos

⁵ Linha editorial institucional publicada em 2008 e inserida no Programa Aprender pra Valer (instituído pela lei estadual 14.190/08 com ações e estratégias de fortalecimento do Ensino Médio), esta trazia orientações didático-metodológicas com vistas a nortear as práticas pedagógicas dos professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento no estado do Ceará.

sentidos relacionados aos usos; afeições e memórias do que pelo ateste do passado como herança (GIL; POSSAMAI, 2014). Debater escolhas, promover a abertura à interlocução com a comunidade endossa a possibilidade de um ensino de história relacionando-o ao patrimônio pautado sob outras narrativas, e possuidora de uma dimensão democrática da acepção do conhecimento como diretriz.

É comum, ao perguntarmos aos alunos do ensino médio o que eles anseiam da disciplina de história, ouvir respostas diversas, mas preponderando entre estas a expressão de que nesta etapa eles terão um aprofundamento dos conteúdos trabalhados no ensino fundamental. Muitos dos estudantes que compartilharam de sua expectativa escolar nas turmas em que lecionei na EEEP Edson Queiroz salientaram aguardar nesta fase uma boa preparação para a prova de Ciências Humanas no Exame Nacional do Ensino Médio ou ainda garantir a contento a apropriação de fatos históricos nacionais e/ou globais que possam estar contemplados nos livros didáticos, para assim obterem boas notas e aprendizado satisfatório em toda esta fase estudantil.

Por raras vezes em minha vivência como professora destas séries finais da educação básica, notei na fala dos alunos expressões que associassem os conhecimentos advindos de sua realidade local, de seu cotidiano, como valoradas em seu aspecto histórico e cultural no plano da disciplina. Tendo contato na vida escolar com uma perspectiva eurocentrada do ensino, ou enaltecida de feitos políticos e econômicos dos grandes centros urbanos do país, os estudantes costumavam, assim, em sua relação com o conhecimento histórico, hierarquizar sujeitos e memórias. Estes possuíam, segundo sua percepção, uma maior relevância, sendo por este motivo acionadas num ambiente educativo formal como a escola.

Com o passar dos anos, essa evidência latente de um desmerecimento do local e das práticas cotidianas como possíveis caminhos ao ensino de história me inquietaram. Todavia, estas inquietações me motivaram a promover uma perspectiva em sala de aula que prezasse pelas histórias de vida e culturas relegadas a partir de uma necessidade de valorização do universo contextual de meus alunos.

Entender o espaço da sala de aula e da escola como propulsores na disseminação de um olhar sobre o patrimônio segundo o lugar em que se vive; sobre as diversas dimensões da vida e de demandas sociais permeadas cotidianamente pelo conflito, evidencia questões fundamentais nos jogos de disputa pela memória expressos nas vivências que os circundam. Assim seria possível mobilizar uma maior democratização do conhecimento, sob uma dimensão educativa onde pensar a história local e o patrimônio a partir de outro prisma fosse possível.

Olhando criticamente para a conduta até então vivenciada na relação de meus alunos com a disciplina de história seria inevitável pensar as intencionalidades, e relações de poder então imbricadas neste cenário. A função social da história é precedida desta forma, pela realidade; sua relevância para a coletividade; e pela relação crítica com as fontes na formação do conhecimento histórico, ou senão, “para onde nos conduz uma história que aplica tesouros de erudição e de talento na abordagem de objetos insignificantes?” (PROST, 2014, p.255).

Daí reside o importante papel de dar luz ao esquecido pela dinâmica social arraigada nos ditames do poder, reforçando assim uma premissa democrática de acesso às memórias diversas em nossa sociedade por meio do conhecimento histórico. Dar visibilidade à vida comum das pessoas, àquelas referências sentidas e significativas alarga o lugar do conhecimento histórico escolar, transpondo este ao estágio de valorização de outras narrativas, pela pluralidade de saberes e práticas sociais para além da homogeneização de discursos. Ao discutir a formação e atuação do profissional de história e seu papel na contemporaneidade, nos indagam Freitas e Oliveira (2014):

Qual a função da produção do conhecimento histórico para nossa sociedade? (...) Reconhecendo que precisamos dialogar com a sociedade e não nos contentarmos em falar só com os nossos pares (e isso significa, por exemplo, construir argumentos e fundamentação para convencer outros grupos), devemos aprender a falar ‘outras línguas’ que não só o texto acadêmico e, para além da desconstrução de tudo, construir um novo mundo. Sem predeterminações, mas com muita história. (p. 123)

Repensar o ensino de história sob um patamar que valorize diferentes agentes históricos é ter como pressuposto novas possibilidades que configurem seu campo de ação. Esta concepção está além da mera transposição para a sala de aula do conteúdo produzido na academia. É por este prisma, inclusive, que se permite enxergar o patrimônio e os bens culturais invisibilizados até então. Ademais, tornar as demandas do presente, da comunidade, das resistências, como um conteúdo das aulas de história é assumir a escolha de apostar na potente força do local e das lutas partilhadas segundo novas percepções, valores e significados atribuídos ao patrimônio e integradores do ensino de história.

Conforme Fonseca (2008, p. 81), “na definição, por história, cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que vão tecendo e construindo a trama que envolve o tornar-se professor de história”. Desta feita, o resultado deste processo é pautado muitas vezes pelo somatório das experiências que projetam a didática adotada e a conduta exercida como profissional.

Considerar os docentes como sujeitos autores a partir de referências construídas ao longo de sua formação educacional e profissional é um desafio teórico a ser enfrentado. Este

aumenta em decorrência da perspectiva que considera a prática como espaço/tempo de mobilização de saberes, lugar teórico, portanto, no que se refere ao que é ensinado, como também aos conhecimentos mobilizados para o ensino (MONTEIRO, 2015).

Ter na experiência vivida em sala de aula um espaço fértil para a discussão do ensino de história, ressaltando estratégias didáticas promovidas que lhe são familiares, permite ao professor o exercício do pensamento crítico sobre sua prática.

Ao discutir a mobilização operada pelos professores em seu espaço de atuação social e da produção de saberes, a historiadora Ana Maria Monteiro reflete

Esse processo que envolve aspectos epistemológicos integrantes e instituintes das narrativas históricas produzidas por historiadores, implica, necessariamente, no que se refere ao ensino, recontextualização e hibridização pelos professores e demais atores sociais em pauta, com aspectos relacionados às referências culturais – suas e de seu auditório e do contexto sociocultural mais amplo – para tornar possível a atribuição de sentidos ao objeto de estudo, em disputa com outros sentidos possíveis, mas fora do controle e do aspecto curricular. (MONTEIRO, 2015, p. 171)

Condizente com os argumentos da autora, pude então observar o quanto os valores adquiridos nas oportunidades do meu convívio em sala de aula favoreceram uma atuação que exigia de mim uma perspectiva crítica. Nesse caminho, o desafio seria compreender o ensino de história e operá-lo a serviço inclusive de que uma sociedade democrática precisa estar atenta também àqueles que historicamente foram silenciados em seus saberes, suas vidas e práticas.

Ao professor de história cabe buscar, como forma de resistência e luta, o aprimoramento de suas ações educativas por meio da interseção com sua base teórica e metodológica, para assim favorecer a promoção de uma aprendizagem repleta de sentido no ensino de história.

Assim, durante minha trajetória docente no contexto em que me inseri a partir do ano de 2009, na Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, em Cascavel, pude experimentar ações que, pautadas pela perspectiva da história local, contribuíram para que meus alunos pudessem partir da situação presente para se reportar ao passado. Exercitamos que, por meio da aproximação com sua vida comum, fosse possível estabelecer relações com outros espaços, outras realidades sociais e outras temporalidades.

Já nas turmas de 1º ano do ensino médio, a proposição instigada no bimestre inicial de atividades letivas nas aulas de história era a composição de um trabalho autobiográfico denominado “Meu Memorial, Minha História de Vida”. Buscava-se, assim, sensibilizar os estudantes acerca de o quanto em seu contexto de vida são sujeitos da história, agentes de protagonismo social. Construindo um “dossiê” de sua história pessoal (a história do seu nome,

o namoro dos seus pais, o que ocorria no mundo quando nasceram, sua vida na escola anterior, a história de seu bairro), os alunos possuíam a oportunidade de se conhecer e fortalecerem ainda mais os laços identitários com sua família, sua comunidade.

Nesta atividade promovida já no ingresso dos estudantes no ensino médio, uma mudança de paradigma se projetava como atividade didática para esta etapa de ensino. Por ela, visava-se subvencionar uma atitude frente ao conhecimento pautada pela pesquisa e reflexão histórica, ocupando o lugar habitualmente marcado pela sequência de uma matriz curricular de conteúdos ou pelo assunto ditado pelo livro didático. Por intermédio deste instrumento didático que era o memorial, objetivava-se que esse pudesse ajudar a recontar a história de vida de cada aluno, assim ensejando que esta apropriação ocorresse pela sua percepção como sujeitos históricos. Isto tendo como objetivo favorecer a articulação com o tempo presente e inclusive no pensar de seus projetos para sua vida futura e de sua comunidade.

No percurso desta experiência, aprendi com meus alunos muito sobre a luta de suas famílias para a permanência destes na escola. Foi possível captar a importância da valorização de sua autoestima e do diálogo que alguns destes jovens haviam perdido com seus pais e que pelas entrevistas, relatos e testemunhos para a composição do memorial, foram reavivadas.

Ao tratar das inovações historiográficas e a recuperação do papel dos testemunhos nos diferentes campos da pesquisa histórica a partir da última década do século XX, a historiadora Marieta de Moraes Ferreira lembra a trajetória, em que:

Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, ganhou novo impulso a história cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se o estudo do contemporâneo. Essa perspectiva colocou em evidência a construção de atores de sua própria identidade e reequacionou as relações entre passado e presente, reconhecendo que o passado é construído segundo as necessidades do presente e chamando atenção para os usos políticos do passado. (FERREIRA, 2019, p. 216)

Assim, observa-se a importância da inserção de outras possibilidades no uso das fontes no ensino de história, podendo por esta via trazer à tona seu papel nos embates pela diversidade das memórias para além daquelas comumente priorizadas e sacralizadas.

Figura 1 – Alunos da turma de 1º ano do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz com o memorial produzido



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2009.

Figura 2 – Alunos da turma de 1º ano do Curso Técnico em Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz com o memorial produzido



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2009.

Com esta experiência em minha prática docente, pude aprender muito a partir das trajetórias de vida e da sensibilização dos estudantes como atores do processo social. A reflexão sobre suas experiências, histórias familiares e emoções favoreceu a compreensão

sobre processos históricos mais amplos, isto por intermédio de fontes distintas daquelas habitualmente adotadas no ensino de história em suas vivências escolares anteriores.

Nesta perspectiva, de acordo com Jenkins (2004, p. 42), “todas as classes e/ou grupos escrevem suas respectivas autobiografias coletivas. A história é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas identidades. Ela é muito mais que um módulo no currículo escolar ou acadêmico.” Desta feita, o ensino coloca-se em diálogo com a percepção acerca dos usos públicos da história, em que Kallás (2017, p. 130) nos alerta que estes “constituem, portanto, espaços fundamentais de disputa de hegemonia, podendo servir para reforçar a passividade ou para construir olhares transformadores.” Assim, esta experiência da produção do memorial com meus alunos me ensinou sobre a possibilidade de contribuir para a percepção da realidade segundo conceitos históricos em interlocução com o cotidiano. Suas produções me fizeram compreender melhor o valor de uma prática de ensino que possibilitou uma constituição da aprendizagem a partir de um sentido real para suas histórias e sua vida.

Em 2009, ainda no mesmo ano de início do desenvolvimento do projeto “Meu Memorial, Minha História de Vida”, foi lançado pelo Jornal *O Povo*⁶ e Fundação Demócrito Rocha o Concurso Estadual de Redação “O Ceará Tem Disso Sim – Autoestima Cearense”. Participar deste evento apresentava-se como uma ação a mais em minha trajetória docente que instigava o rompimento com aulas estritamente expositivas, pautadas num viés político, factual, distante ou generalizante. Este concurso favorecia a mobilização de práticas que oportunizavam outras significações ao ensino de história. Pautando sua proposta na evidência de diferentes atores, com temas relacionados aos interesses dos alunos e às suas vidas era possível assim remeter ao patrimônio cultural como forma de subverter uma aquisição do conhecimento histórico verticalizada e conseguintemente reforçar valores de pertencimento ao local e à sua identidade.

Nesta experiência, tivemos a aluna Patrícia da Silva Alves⁷ selecionada entre as dez redações de estudantes do ensino médio participantes de todo o estado, a serem publicadas em 2010 num livro de circulação estadual que reuniu as ações do Projeto Autoestima Cearense. O projeto ressaltava a importância da abordagem sensível a temas que lidavam com a cultura, as memórias dos estudantes e a identidade acerca da temática da autoestima cearense. Esta era uma forma de, por intermédio da conexão com esta dinâmica, praticar o ensino de história

⁶ *O Povo* é um jornal de circulação no Ceará que pertence ao Grupo de Comunicação O Povo. Cobre notícias sobre temas diversos tais como política, economia, cidades, esportes, cultura, saúde, internacional, tecnologia, empregos, concursos etc. É o segundo jornal em número de tiragem no estado atrás apenas do jornal *Diário do Nordeste*.

⁷ Aluna do 1º ano no curso técnico em informática no ano de 2009 na EEEP Edson Queiroz.

fundamentado no método histórico⁸. Foi importante, além disso, para reforçar a visibilidade e o engajamento no percurso desta etapa escolar. Isto suscitado de uma forma distinta das convencionalmente abordadas no ensino médio na disciplina de história, visto que se daria por intermédio de fontes advindas da história de pessoas do seu convívio, de traços da sua cultura, do seu cotidiano.

O método histórico como forma de produzir conhecimento histórico divide-se em cinco etapas como base para o ensino, conforme Oliveira (2010): o problema, as fontes, o recorte espaço-temporal, o aprendizado de conceitos e a narrativa são elementares para o aprendizado acerca da leitura do tempo, salientando-se que esta não é uma prerrogativa exclusiva dos historiadores.

O que fazemos ao abordar o método histórico é o entendimento na seara do ensino de história que, ao invés de trabalhar-se o conteúdo curricular por seu valor em si mesmo, trabalha-se “o conteúdo pelo conteúdo”, esvaziado de sentido; abordam-se os conteúdos para buscar respostas a problemas, entendendo que as fontes podem ser testemunhos, vestígios de um tempo, possuindo um recorte espacial e temporal. Há fenômenos parecidos, mas cada um destes possui um tempo e um espaço que os modifica totalmente, com isso aprendemos conceitos históricos e, consequentemente, a narrar feitos e contextos de maneira crítica como alcance deste aprendizado histórico. Isso nos diferencia como professores de história, pois ao discutirmos o ensino em espaços de formação como o PROFHISTÓRIA, demarcamos território ao pensarmos esta área de atuação a partir do método.

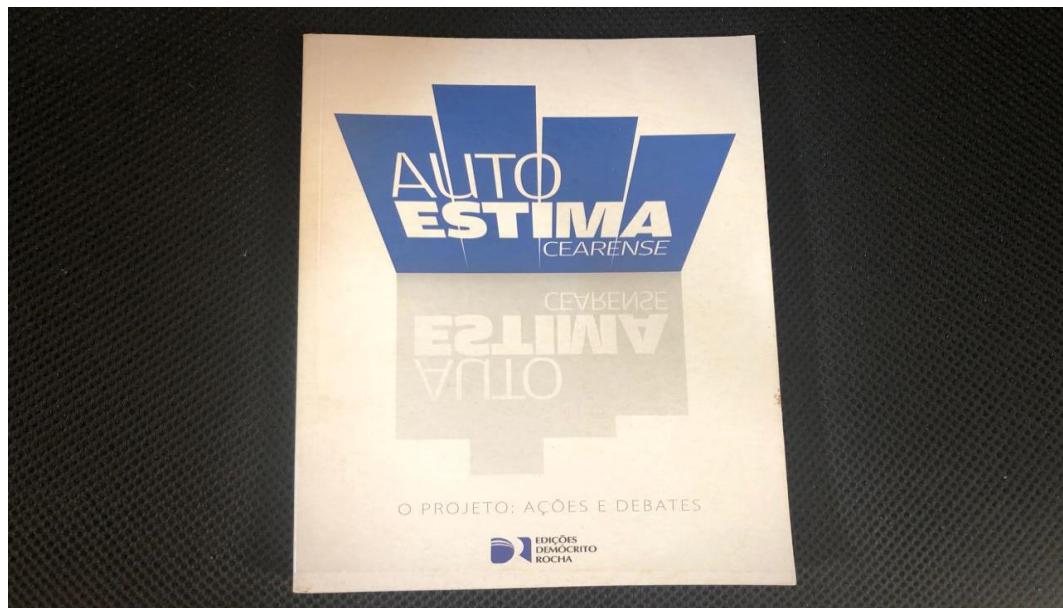
Assim, prioriza-se construir estratégias para uma aula significativa que permita a leitura do tempo, constituído pelos sujeitos históricos e construtora destes mesmos sujeitos.

A historicidade inerente a cada tempo histórico fez com que as sociedades vivessem, agissem, sentissem, organizassem-se de formas próprias. Ao transpô-las à sala de aula na educação básica, busca-se que por uma perspectiva cidadã de entendimento da complexidade das relações sociais a leitura do tempo se opere. Como professora de história, pude consolidar o entendimento de que, por intermédio da escolha oportuna das fontes, é possível abordar

⁸ “Producir conhecimento histórico na pesquisa acadêmica é partir de uma problemática tendo o tempo como categoria principal. Faz-se uma investigação por meio de fontes, utilizando instrumentos teóricos e metodológicos e consubstancia-se resultado desse caminho percorrido em um texto acadêmico. Produzir conhecimento histórico na dimensão do ensino escolar é construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica. É preciso ter em mente que a forma de construção do conhecimento histórico na pesquisa serve como referência na produção do conhecimento histórico escolar”. (OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução in: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org). **Coleção Explorando o Ensino: História (Ensino Fundamental)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 10 – 11.)

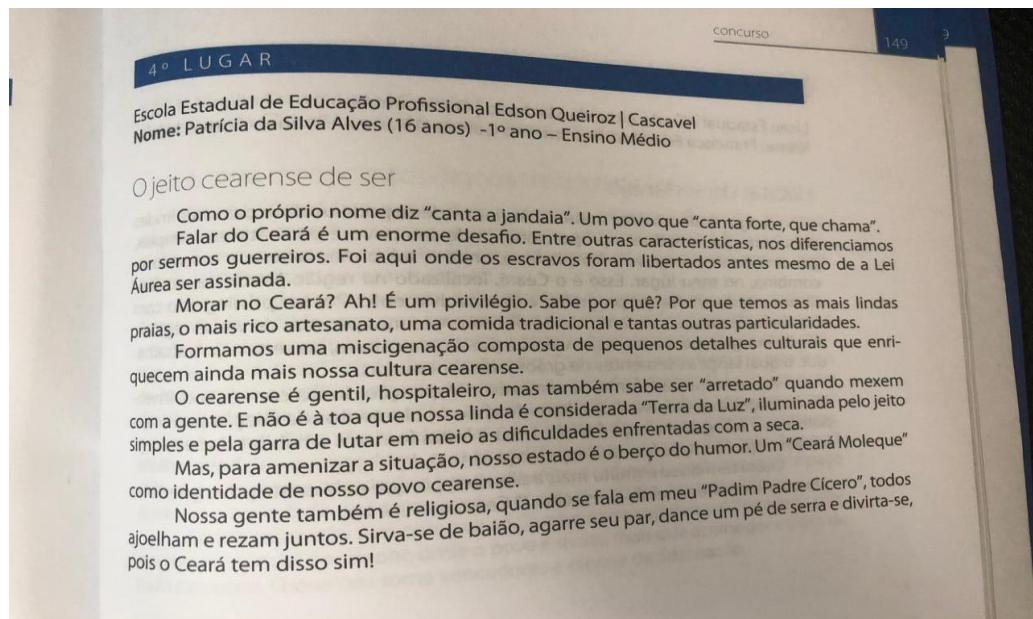
problemas que abram novos horizontes à compreensão crítica da construção do conhecimento histórico.

Figura 3 – Capa do livro contendo as produções do concurso de redação dirigido às escolas da rede pública estadual de ensino que explorou o tema “O Ceará tem disso sim!”



Fonte: Livro *Autoestima Cearense; O Projeto: Ações e Debates*. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010.
*O certame teve 996 trabalhos inscritos sendo trinta o número de redações finalistas selecionadas para publicação nas categorias ensino fundamental I e II e ensino médio.

Figura 4 – Redação da aluna Patrícia da Silva Alves (16 anos) da turma do 1º ano do Curso Técnico em Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, publicada no livro Autoestima Cearense



Fonte: *Autoestima Cearense; O Projeto: Ações e Debates*. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010, p. 149.

Outro momento marcante onde aprendi muito em meu percurso como professora de história foi no ano de 2010, com o engajamento em mais um concurso de redação, e por intermédio de atividades integradas à temática das africanidades. De forma a introduzir em sala de aula mais uma vez debates sobre a pluralidade cultural e seu valor em nossa constituição histórica, participamos do concurso “A Contribuição da Cultura Africana para a Construção da História do Brasil”, promovido pela Secretaria de Educação (SEDUC-CE), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CODESC).

A ação se inseria no âmbito das atividades de implantação, fortalecimento e estímulo do estudo e ensino sobre história e cultura afro-brasileira regido pela Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.465/08 da LDB. Participaram do concurso alunos regularmente matriculados nas escolas públicas estaduais de ensino médio da rede de ensino no Ceará. Após um trabalho intenso com as turmas de história, obtivemos produções debatendo as percepções de brasiliade que alargassem o olhar para além do que a memória instituída por meio dos patrimônios oficiais costumava valorizar e proteger.

Esta experiência nas turmas de 1º e 2º ano do ensino médio favoreceu para que repensássemos concepções relacionadas ao ensino de história, visto que instigou a compreensão da historicidade de nossos elementos patrimoniais. Refletimos distintas formas de expressão, lugares, saberes e fazeres relacionados às contribuições do povo africano no Brasil. Além disso, pudemos debater sua resistência e luta e incrementar a articulação entre o ensino de história e o local com elementos da cultura afro-brasileira.

Com esta prática, novos caminhos foram desbravados, e pude notar o aprendizado de meus alunos nos posicionamentos expostos de forma a tensionar a abordagem histórica para um sentido mais amplo, diverso e democrático de compreensão dos bens patrimoniais.

Neste contexto, tivemos a satisfação de obter na participação a nível estadual o 1º lugar geral com o aluno Wesley Bernardo da Silva⁹. Como premiação, recebemos (Wesley e eu) passagens e hospedagem custeadas para a cidade de São Paulo, tendo como intuito principal conhecer o Museu Afro – Brasil¹⁰ no Parque Ibirapuera, centro de memória que destaca a perspectiva africana na formação do patrimônio, da identidade e cultura brasileira.

⁹ Aluno do 2º ano no curso técnico em informática no ano de 2010 na EEEP Edson Queiroz.

¹⁰ O Museu Afro – Brasil é uma instituição pública, subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e administrado pela Associação Museu Afro Brasil – Organização Social de Cultura.

Localizado no Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega, dentro do mais famoso Parque de São Paulo, o Parque Ibirapuera, o Museu conserva, em 11 mil m² um acervo com mais de 6 mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje. O acervo abrange diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros, abordando temas como a religião, o trabalho, a arte, a escravidão, entre outros temas ao registrar a

Figura 5 – Divulgação do Resultado do Concurso "A contribuição da cultura africana para a construção da história do Brasil" no site da SEDUC/CE

The screenshot shows a news article from the SEDUC/CE website. The header includes the SEDUC logo and navigation links for INÍCIO, INSTITUCIONAL, SERVIÇOS, APLICATIVOS, and COORDENADORIA. The main content is titled 'Seduc divulga resultado de Concurso de Redação' and includes details about the competition's purpose and participants, followed by the first-place winner's information.

Seduc divulga resultado de Concurso de Redação

14 DE JANEIRO DE 2011 - 03:00

A Secretaria da Educação (Seduc), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento de Desenvolvimento da Escola (Cdesc), divulga o resultado do Concurso de Redação "A contribuição da cultura africana para a construção da história do Brasil".

O concurso se insere no âmbito das atividades de implantação, fortalecimento e estímulo do estudo e ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira determinado, pela Lei 10.639/03 alterada pela Lei 11.465/08 da LDB.

Participaram do concurso alunos do Ensino Médio, regularmente matriculados nas Escolas Públicas Estaduais da Rede de Ensino do Estado do Ceará.

Confira o resultado:

1º LUGAR: ALUNO: Wesley Bernardo da Silva – 2º Ano
Profa. Orientadora: Sabrina Barros Nepomuceno
ESCOLA: EEP EDSON QUEIROZ 9º CREDE

Fonte: Site da Secretaria da Educação do Ceará. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/2011/01/14/seduc-divulga-resultado-de-concurso-de-redacao/>. Acesso em: 05 out. 2020.

trajetória histórica e as influências africanas na construção da sociedade brasileira. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/apresentacao>>. Acesso em 02 out. 2020.

Figura 6 – Redação Premiada de autoria do aluno Wesley Bernardo da Silva

Uma Grande Peça

Brasil: um quebra-cabeça, constituído por várias peças, que foram sendo encaixadas ao longo do tempo. A cultura africana é uma delas, que serviu também para completar uma significativa expressão de nosso povo - a miscigenação brasileira.

Diferente da imagem negativa que a mídia enfatizou sobre a África, a cultura do seu povo possui traços fortes que já estão incorporados na nossa, como a culinária, a música popular, a religião e a língua. Essa influência cruzou o Atlântico, trazida pelos escravos ainda no período colonial, e mesmo o sofrimento e dificuldades como o banzo - uma doença depressiva devido a saudade da pátria que dizimou muito negros durante e após o tráfico negreiro – não foi suficiente para reprimi-la, pelo contrário, foi um fator que impulsionou a valente resistência desse povo. O que seria de nossa cultura sem a tão saborosa feijoada, o alegre samba, o cotidiano tão plural marcado pela crença no candomblé e a herança de palavras como cachaça, moleque, jiló, acarajé e canjica?

Bravamente os africanos não permitiram que suas raízes morressem, tampouco deixaram de ser o que eram e com toda a sua luta, ao se espalharem pelas fazendas de criação, engenhos de açúcar, áreas de mineração e regiões urbanas, fizeram com que suas características marcantes fossem difundidas por todo o Brasil, contribuindo para o nosso desenvolvimento econômico e populacional ao tornar a mestiçagem parte inseparável do nosso povo.

Assim, os africanos mostraram que merecem, sim, uma revalorização histórica e cultural, pois juntando a nossa essência com a deles formou-se a genuína cultura afro-brasileira.

Fonte: Acervo escolar – EEEP Edson Queiroz.

Considero relevante ressaltar o aprendizado que obtive nesta experiência em que pude asseverar a ideia de que o ensino de história pode expressar-se por diferentes estratégias e ocorrer em diferentes contextos. Foi fundamental o exercício de introduzir temas relevantes do currículo de história na educação básica (tais como as relativas à história da população negra em nosso país e nas comunidades que compõem, além de suas lutas e conquistas) e assim atinar para o diálogo com temas sensíveis das memórias de meus alunos, que por vezes eram abordados por um viés já superado. Esta oportunidade propiciou notar o quanto estes passavam a reforçar sua identificação com experiências vividas e aguçar o olhar sobre narrativas por vezes negligenciadas e ocultadas que agora ganhavam espaço.

Neste sentido, ao discutir os processos de construção do saber histórico escolar, Katia Maria Abud endossa: “os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula.” (ABUD, 2005, p. 26). Daí a fundamental necessidade de que oportunizemos contextualizações que tragam sentido para as vivências escolares e para as outras além destas

que propiciem no ensino de história elementos favoráveis à construção de sua consciência histórica e da valorização da pluralidade.

No ano de 2011, a participação na Feira Regional de Ciências e Cultura promovida pela 9^a Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação¹¹ deu-se com a apresentação do projeto denominado “Lugares de Memória, Espaços de Saber: por que todo mundo olha, mas ninguém vê?”, onde foram instigadas atividades que tinham como intuito central aguçar o olhar curioso e investigativo à comunidade do entorno escolar, propícia ao debate sobre outros patrimônios possíveis. Iniciamos através das discussões promovidas em sala de aula e aprofundamos na visitação a diversos espaços da cidade. A partir desta oportunidade, pude entender melhor a relação que meus alunos possuíam com as referências culturais institucionalizadas e, ainda, com aquelas que eles alegavam forte apego e afeição, mas que não costumavam ser elencadas convencionalmente como patrimônio nas suas experiências escolares com o tema.

Com esta ação educativa refleti como professora de história sobre o valor de didaticamente propiciar aos meus alunos o espaço para a exploração de diferentes olhares sobre o patrimônio. Assim, extrapolando o ambiente físico da instituição e percorrendo a cidade foi possível favorecer a reflexão sobre outros espaços; atores sociais; fazeres e saberes como documentos possíveis ao ensino de história.

Foram visitados locais diversos, tais como: o cemitério da cidade, o mercado público; a Feira de São Bento; a igreja matriz e o casario ao seu entorno; o bairro das Malvinas e Bica historicamente desassistidos em sua configuração infraestrutural e assim estigmatizados pela população local; a escola confessional vicentina; o marco de fundação da cidade conhecido pela narração de lendas acerca da passagem das cobras cascavéis que associam o nome do ofício à toponímia da cidade; a Praça do Hospital Nossa Senhora das Graças como importante lugar de encontro após as missas dominicais; a cooperativa dos produtores de artesanato de barro do distrito de Moita Redonda etc. Diversas questões e relatos de vivências eram provocados de forma a uma percepção da cidade em suas multifacetadas cores, sons, sabores e vivências.

Esta experiência na minha jornada como professora de história favoreceu uma reflexão na construção teórica acerca do entendimento sobre o ensino de história e sua relação com o patrimônio cultural. Senti-me mais uma vez instigada a indagar minhas práticas e toda a influência das rotinas escolares, pensar sobre as metodologias que estamos habituados a

¹¹ As CREDES são órgãos da Secretaria de Educação que divididos nas diversas regiões do estado descentralizam o acompanhamento e suporte às escolas no estado do Ceará.

implementar, sobre um currículo muitas vezes naturalizado segundo pressupostos que são repetidos ano a ano.

Conferir um significado ao aprendizado com estratégias que extrapolam o ambiente escolar refletiu princípios da Didática da História e de seus referenciais teórico-metodológicos, proporcionando assim diferentes leituras do patrimônio cultural e de uma vertente crítica e democrática. O ensino de história pôde configurar-se inclusive aí como um ato de resistência.

Figura 7 – Alunos da turma de 2º ano do Curso Técnico em Turismo em aula de campo do projeto “Lugares de Memória, Espaços de Saber: por que todo mundo olha, mas ninguém vê?” na visitação à Feira de São Bento de Cascavel



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Figura 8 – Alunos da turma de 1º ano do Curso Técnico em Hospedagem em aula de campo do projeto “Lugares de Memória, Espaços de Saber: por que todo mundo olha, mas ninguém vê?” na visitação à Igreja Matriz de Cascavel



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

A apresentação desta prática na feira científica regional com escolas de ensino médio de municípios vizinhos rendeu-nos a primeira colocação, o que nos credenciou com as alunas representantes Michelly Ingrid Machado do Nascimento e Gabriella Cavalcante Lopes¹² à exposição do trabalho desenvolvido na 64ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Luiz do Maranhão, sendo este, na ocasião, um dos maiores eventos científicos da América Latina que teve como tema central “Ciência, Cultura e Saberes Tradicionais para o Enfrentamento da Pobreza”, em julho de 2012.

Nesta oportunidade, pude ouvir o relato das minhas alunas que destacavam a chance de ter contato ainda no ensino médio com essa e outras possibilidades de construção do conhecimento histórico não restrito apenas àquelas aprendizagens mediadas pelo livro didático ou por conteúdos de contextos distantes. Assim, pude perceber como professora de história, em mais essa oportunidade, a lição de que pôr em evidência pautas identitárias e do tempo presente mobilizava muito mais o alcance dos objetivos almejados na prática da educação patrimonial.

¹² Alunas do 2º ano no curso técnico em enfermagem no ano de 2012 na EEEP Edson Queiroz.

Figura 9 – Representação do projeto “Lugares de Memória, Espaços de Saber: por que todo mundo olha, mas ninguém vê?” na 64ª Reunião Anual da SBPC em São Luiz do Maranhão



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Ainda no ano de 2012, mais uma experiência singular marcou minha trajetória no sentido de como pensar o ensino de história segundo outras possibilidades pedagógicas possíveis. Atuar numa perspectiva crítica e situar os estudantes como sujeitos ativos no tempo e na sociedade em que vivem era uma busca constante, um caminho compreendido como potente para o trabalho com a educação patrimonial. Atrelar a história local e a ação com o patrimônio ao ensino de história afirmava uma busca pelo fortalecimento das identidades e consciência histórica pela memória de outros espaços, outros saberes e outras vozes.

Assim, busquei neste mesmo ano elencar minhas experiências didáticas por meio de um relato na seleção do Programa Missão Pedagógica no Parlamento. Este era desenvolvido pela Câmara dos Deputados em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e voltado a professores do ensino médio e fundamental de escolas públicas do país. A participação seria mais uma oportunidade de discutir por meio de outro recurso pedagógico a temática da educação patrimonial comprometida com a afirmação das identidades culturais de meus alunos sob o olhar de narrativas históricas antes invisibilizadas.

Segundo a proposta do programa, dois professores de cada estado da federação e do Distrito Federal participam de uma intensa semana de preparação em Brasília visando fortalecer a escola como espaço privilegiado para a vivência de valores voltados para a

democracia. Ao ser selecionada para representar o Ceará juntamente com uma colega professora atuante na cidade de Itapajé, no norte do estado, pude viajar a Brasília com os custos financiados pelo programa e, no ensejo, relatar durante a formação de 120h as experiências até então desenvolvidas e associadas a temas como cultura, cidadania, democracia e participação política desenvolvidas em minha prática. Valorizando as metodologias vivenciais junto às comunidades escolares, o programa proporcionou, a nós participantes, um importante aprendizado sobre as temáticas inerentes ao poder legislativo atreladas aos conhecimentos atinentes à educação básica.

Figura 10 – Na imagem, os 54 professores de todo o Brasil selecionados para a edição 2012 do Programa Missão Pedagógica no Parlamento em Brasília



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Após o retorno da formação no programa Missão Pedagógica no Parlamento, foi possível uma apropriação ainda mais condizente com temas que incorporassem no ensino de história pautas não contempladas ou consagradas nos discursos e nas ações institucionais acerca do patrimônio. Nesta vivência, pude reforçar meu entendimento como professora de história sobre a relevância em dialogar acerca de memórias mais plurais na formação escolar. Além disso, como fruto de muitas discussões, aprendi significativamente sobre a importância de o papel da escola ser assumido em seu posicionamento ético e político. Isso entendido sem prescindir, inclusive, de que se discuta o local em articulação com o nacional e o global além

da diversidade como configuração plausível ao patrimônio segundo um olhar a partir do presente vivido.

Neste ensejo, ainda no ano de 2012, a Assembleia Legislativa do Ceará lançou o Programa Parlamento Jovem Cearense, onde os estudantes do ensino médio do estado puderam enviar projetos de lei e depois de selecionados participariam de uma semana de imersão para conhecerem os trâmites e espaços da casa legislativa, podendo apresentar suas propostas nas comissões e posteriormente na plenária em defesa destas. Assim, meus alunos elaboraram em sala de aula diversos projetos. A temática voltava-se ao reconhecimento do patrimônio cultural local e da importância da inserção de temas que estimulassem o protagonismo do aluno e o olhar sobre sua comunidade nas aulas de história. Os projetos de lei foram elaborados coletivamente na disciplina e uma grande oportunidade foi ter a representação dos alunos Larissa Alves, Dayane Sousa e Raul de Moraes Marçal¹³ na vivência de um espaço da esfera política que é a Assembleia Legislativa do Estado.

Após a participação de 32 alunos de vários municípios (com autores dos respectivos projetos aprovados para as diversas comissões parlamentares), nosso aluno Raul Marçal foi eleito presidente da mesa diretora do Parlamento Jovem Cearense com um projeto em defesa da inserção da história local do município de Cascavel nas escolas de ensino fundamental e médio com o trabalho de estudo sobre o patrimônio cultural do município.

O debate acerca das demandas sociais trazidas para a vivência escolar oportunizou o entendimento da possível relação direta entre as atividades educativas e a compreensão da educação patrimonial como um campo de disputas e consequente afirmação das memórias locais diversas reivindicadas no ensino de história.

¹³ Alunos do 2º ano no curso técnico em turismo no ano de 2012 na EEEP Edson Queiroz.

Figura 11 – 1^a Legislatura do Parlamento Jovem Cearense com deputados juvenis oriundos das escolas públicas estaduais



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Ao testemunhar os estudantes do ensino médio simulando a jornada de trabalho dos deputados estaduais, pudemos, por meio da participação neste programa, extrair a lição sobre a importância de oportunizarmos uma discussão ainda mais aprofundada sobre temas como política, cidadania e participação popular. As reflexões posteriores em sala de aula instigaram, segundo meus alunos, um olhar mais atento aos problemas de sua realidade e a busca de soluções com a compreensão mais clara acerca das responsabilidades dos governos, organizações e cidadãos entendendo o papel de sua atuação social nos processos históricos.

Evidenciar o saber não apenas em sua dimensão acadêmica ou historiográfica, mas também atribuindo valor ao cotidiano da escola como prática social em sua historicidade: esta escolha aponta para outras possibilidades de análise sobre o contexto educacional como plural em suas inquietações e práticas resultantes dessas problemáticas. Pensar a atuação docente em história sugere uma reflexão, conforme salienta Elison Antônio Paim (2018):

Trabalhar com narrativas de memórias numa perspectiva do diálogo possibilita que os narradores percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas narrativas vividas, nas suas memórias. Consequentemente memórias e experiências vividas não podem ser jogadas fora – como até então vem acontecendo em grande parte dos cursos de formação de historiadores e educadores – pois a tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa (...) (p. 08)

Assim, atentar acerca das propostas pedagógicas é muitas vezes reverberar experiências existentes, mesmo com os desafios cotidianos presentes na escola pública, em muitas realidades no país, tais como: dificuldades infraestruturais, insuficiente tempo para planejamento, ausência de formação continuada, baixo reconhecimento e incentivo ao trabalho docente, carência de recursos para a efetivação de uma metodologia diversificada e

remuneração defasada; ainda assim driblando estas e outras adversidades, o diálogo crítico e contundente com o currículo efetivado na prática desacomoda e promove a busca pelo aprendizado. Saber que tudo isso é necessário no âmbito da atuação docente resulta de uma formação qualificada, pois ela informa e provê o professor sobre as lutas pelas condições adequadas, ou no mínimo, menos inadequadas.

A teoria distingue-se da prática, uma vez que esta última possui sempre uma maior complexidade e depende da experiência, assim tais constatações quando percebidas corroboram o entendimento de que o alcance de uma formação profissional crítica abriu caminhos para esta percepção. Desta forma, uma trajetória formativa que subsidie ações docentes reflexivas endossa a convicção de que, para a promoção de uma boa aula, o planejamento é crucial, bem como o tempo para sua execução, os recursos para implantação, assim como a análise e avaliação, além da necessidade da formação continuada. Portanto, assevera-se que esta averiguação, não o balanço da oposição teoria e prática, mas o reconhecimento de que isto foi possível segundo minhas vivências no ensino, corrobora a necessidade de uma formação que possa nos munir de condições para esta verificação.

Compreendendo a complexidade dos percursos formativos e da ação docente pautada pelo exercício da cidadania a partir de sua configuração didática, atua-se assim no reverso; como diria Walter Benjamin (1987a), “escovando a contrapelo”, ou seja, na direção avessa, ressignificando lembranças e esquecimentos que possam permear os processos educativos.

Dentre as diversas ações realizadas com as turmas de ensino médio que atuei, de forma a refletir sobre a história local e o patrimônio, foi possível aprender o valor da dimensão participativa de interpretação e apropriação desta temática. A reafirmação de estratégias para além da sala de aula no ensino de história e na prática da educação patrimonial com a participação efetiva dos estudantes foi uma premissa fundamental que muito nos fez aprender sobre a transposição de estratégias tradicionais e o reconhecimento sobre diferentes formas de aprender.

Desta feita, em meados de 2013, foi mobilizada, a partir das discussões acerca da valorização do patrimônio local em suas variadas manifestações, uma participação na tribuna popular da Câmara Municipal de Cascavel. Ao discutirmos o papel do poder legislativo para a democracia, buscava-se uma atuação no município onde aos estudantes foi oportunizada a apresentação dos trabalhos em defesa do patrimônio.

A apropriação deste espaço público pelos alunos para o debate de temas tão significativos nos fazia inclusive refletir sobre qual o valor dado às distintas expressões do

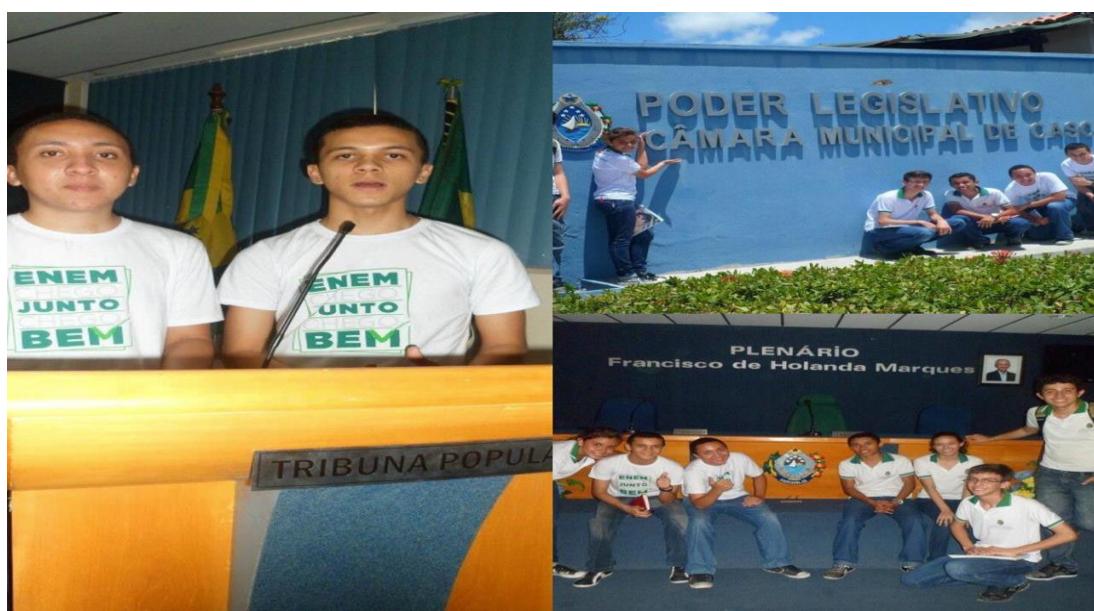
patrimônio no âmbito das políticas públicas e sobre como isto pode ser discutido na educação básica e em diversos espaços de convívio social da comunidade.

Figura 12 – Participação dos alunos de diversas turmas na apresentação dos projetos de valorização da educação patrimonial na Câmara Municipal de Cascavel



Fonte: *Blog* da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz. Disponível em: <http://eeepedsonqueiroz.blogspot.com/2012/05/alunos-da-eeep-edson-queiroz-na-tribuna.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

Figura 13 – Visitação à Câmara Municipal de Cascavel e apresentação dos alunos do 3º ano do Curso Técnico em Turismo na plenária Francisco de Holanda Marques, em Cascavel-CE



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Assim, posteriormente, o relato das ações desenvolvidas nas aulas de história foi sintetizado num projeto específico sobre a prática deste estudo na feira livre de São Bento em Cascavel (tema que gerou maior interesse e discussão entre os alunos). Este foi selecionado para exposição no Movimento Científico Norte e Nordeste¹⁴ (MOCINN) ocorrido na cidade de Recife. O financiamento desta viagem para Pernambuco deu-se pelos vereadores do município que, após explanação feita pelos estudantes, sensibilizaram-se frente à conquista da seleção do projeto para etapa interestadual e subvencionaram os custos de passagens e hospedagem. O fruto deste trabalho que aliou a prática docente à pesquisa científica acerca do patrimônio local foi apresentado no campus do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Figura 14 – Participação dos alunos da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz no IV MOCINN em Recife



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2013.

Estas iniciativas de reconhecimento do patrimônio como exercício de participação social integraram o espaço educativo à comunidade e destacaram o intuito de afirmação no

¹⁴ Criado em 2009 por professores que sentiram a necessidade de se ter uma feira itinerante entre estados do Norte e do Nordeste, para que se pudesse criar um núcleo de integração regional e nacional entre estudantes e pesquisadores que desenvolvem projetos de investigação e posterior compartilhamento de experiências e conhecimentos.

ensino de história do exercício da cidadania que, em articulação com a história local, ganhou maior significado. Foi muito positivo observar o desempenho de meus alunos apresentando uma postura crítica, consciente¹⁵ sobre sua identidade. No manejo da consciência histórica mediada pelo ensino, é recompensador observarmos as turmas aguçando seus posicionamentos pautados num relacionamento ético¹⁶, com respeito à diversidade humana em sua historicidade. Assim, pude entender pelas estratégias didáticas adotadas e pelos relatos colhidos que meus alunos refletiam em suas falas a importância da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Aprendemos conjuntamente sobre a relevância pedagógica da vinculação do conteúdo das aulas com seu cotidiano, o que favoreceu a compreensão da história a partir do tempo e espaço vividos.

No ano de 2014, um novo desafio se apresentava em minha trajetória profissional. Neste ínterim, eu havia cursado uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Surgia, então, a oportunidade de assumir a função de coordenadora pedagógica e de estágios curriculares obrigatórios numa escola num município vizinho, Aquiraz-CE, na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Alda Façanha. Neste contexto, 2015 seria um ano marcante, pois fiquei gestante e, como sabemos, a consolidação da maternidade com as responsabilidades profissionais é um combate a mais para a ala feminina de nossa categoria docente. Neste panorama, pois, após processo seletivo composto de curso formativo, avaliações, análise comportamental e entrevista, fui convidada a assumir a direção da escola que estava até então como coordenadora. O compartilhamento das jornadas e responsabilidades como mãe e gestora escolar recém selecionada para liderar uma instituição de ensino exigiram resiliência, uma rede de apoio de colegas de equipe profissional e familiares, além da expectativa e crença da possibilidade de consolidação de metas profissionais que a função me instigaria a desempenhar.

Estar em sala de aula, como professora de história, sempre foi algo que me estimulou bastante pela identificação com minha área de atuação. As provocações em dinamizar as aulas e torná-las significativas e atrativas a meus alunos eram uma constante que se fortalecia pela crença nos valores que eu havia edificado em minha trajetória pessoal e profissional. Estar à

¹⁵ Nas falas dos meus alunos, a relação expressa com a cidade destacava novos lugares, outros personagens. Foi possível notar o enaltecimento da cultura e das expressões onde havia um reconhecimento com suas práticas e de seus familiares e não apenas a afirmação de um simbolismo cultural distante de seu contexto de vida.

¹⁶ Ao valorizar histórias e saberes diversos de sua comunidade e a identificação com os signos tradicionais da população local, os alunos refletiram sobre quais as motivações históricas para a institucionalização de “esquecimentos” de grupos sociais subalternizados. Destacavam memórias acerca das manifestações culturais que persistem atravessando o tempo na cidade de Cascavel e que são fundamentais para a formação de suas identidades e memórias coletivas, portanto não podendo continuar à margem das discussões e aprendizado sobre patrimônio no espaço escolar.

frente de uma instituição de ensino como gestora era, contudo, uma possibilidade a mais de difundir os embates em prol de um ensino que prezasse pelo educando enquanto sujeito protagonista de sua história e em consequência de uma educação pública onde o ensino atente às pautas cidadãs da qualidade educacional e diminuição das desigualdades sociais. Isso desempenhado com esta oportunidade, por outro prisma de representação.

Compor a equipe gestora de uma escola de educação básica foi uma experiência enriquecedora, pois pude, ao exercer outra função no ambiente escolar, motivar aos colegas no desenvolvimento de práticas pedagógicas que reforçassem a necessidade e a potencialidade da construção de conhecimentos a partir do local, da realidade dos alunos e de suas vivências valorizadas nas distintas áreas do conhecimento. O levantamento com um olhar crítico acerca das estratégias a serem adotadas e conteúdos trabalhados carecia estar atento aos objetivos elencados pedagogicamente e aos problemas que pudessem requerer uma reformulação; bem como recursos disponíveis e engajamento das turmas, além da observação no preparo e formação dos professores para que este caminho de transformação das práticas pudesse ser trilhado.

Nos anos mais recentes, sobretudo a partir de 2018, havia sido recorrente em mim o desejo de retorno aos estudos ligados à minha área de formação, em história, e, sobretudo, que fosse relacionada ao âmbito da pesquisa acerca desta na educação básica. Mesmo como gestora, a inquietação sobre a importância da formação da aprendizagem histórica e sobre o quanto o ensino nesta área me fascinava por seu potencial reflexivo, me fizeram buscar um aprofundamento por intermédio de uma retomada aos diálogos com o meio acadêmico para assim vinculá-los à educação básica.

O ano de 2018 trouxe uma intensidade ímpar ao cenário nacional, sobretudo pela polarização política ocorrida no campo eleitoral para a presidência da república, e pela ascensão de discursos associados a um pensamento conservador de extrema-direita. Eu que havia durante tantos anos vivenciado os aprendizados inerentes a uma luta engajada no campo do ensino de história, por uma educação libertadora, centrada na autonomia do discente, deparava-me agora no debate cotidiano que adentrava à escola, com questões que traziam pautas ligadas desde o tema do revisionismo e negacionismo histórico, até retóricas explicitamente excludentes ou acríticas em bandeiras defendidas tais como o movimento “Escola Sem Partido”¹⁷.

¹⁷ “O Programa Escola Sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola Sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. A principal

Foi importante lidar com novos embates como profissional da educação nesse cenário que se configurou no país. Prezando pela valorização da diversidade, da criticidade, da alteridade e compreendendo mais que nunca o meu papel social como educadora, e professora de história, num panorama que precisa urgentemente diminuir as desigualdades sociais e exclusão que marcam uma parcela considerável do nosso povo brasileiro.

Tomei contato nesse período, pela vivência de um colega professor da rede pública, com a proposta de seleção de um mestrado profissional em ensino de história, a rede nacional do PROFHISTÓRIA. Após algumas pesquisas, busquei analisar a viabilidade de participação no programa. A oferta no Ceará restringia-se a um campus muito distante, na região sul do estado, disponibilizado pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Posteriormente, ao saber da oferta do programa de mestrado na cidade de Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, busquei pleitear uma vaga. A distância de onde resido e trabalho a outro estado também era considerável, mas minimizava-se um pouco relacionada à URCA.

Com a aprovação no programa para a turma de 2019, a vivência no PROFHISTÓRIA me ensinou muito, possibilitou, a partir das disciplinas cursadas, um maior entendimento sobre como a formação e atuação no percurso como professora de história da educação básica influiu na constituição da profissional que sou hoje. Foi possível compreender que este exercício de rememoração docente possui um valor inestimável, pois oportunizou um melhor juízo acerca de boa parte dos atributos e pressupostos que edifiquei como profissional, e, sobretudo, a função social de exercício da memória como partícipe de minhas escolhas e constructos ideológicos. Assim, foi ainda mais viável, com o aprendizado apropriado no programa, discernir a razão do trabalho com história local e educação patrimonial. Pude perceber que, a partir de uma necessidade de meus alunos, expressa durante os anos de minha experiência como professora de história, essa temática passava a permear meus estudos e minhas práticas por ação, crença e convicção.

Por esta escolha, foi possível trazer às propostas didáticas que defendi durante meus anos de atuação uma vivência com outras análises e sujeitos trilhando assim um caminho em defesa de uma escola que abrace a pluralidade de identidades e o rompimento com o conhecimento histórico pautado em um viés único e oficial (que comumente é eurocêntrico, institucionalizado, elitista e excludente). A constante busca por um ensino de história no qual os movimentos educativos que o permeiam sejam efetivamente emancipatórios e direcionados

dessas medidas é a fixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio e nas salas dos professores de um cartaz com deveres do professor". Disponível em: <<https://escolasempartido.org>>. Acesso em: 02 set. 2020.

para a formação integral dos sujeitos implicados neste meio deve acionar-se como uma força motriz.

Sem relegar o valor das comunidades com as quais a escola possa dialogar, podemos potencializar a representatividade e os saberes diversos que dinamizam o ensino de história. Isto ocorre enquanto propulsor de notoriedade aos grupos sociais historicamente oprimidos sendo amálgama para processos educacionais que nos motivem à luta por latentes e necessárias transformações sociais.

O que eu estava como professora tentando ensinar? O que meus alunos aprenderam?

As respostas a essas questões são delineadas nas diferentes conjunturas de nossas experiências vividas, levando em conta as relações dinâmicas da historicidade contida no espaço escolar e além deste; as continuidades e vicissitudes do tempo presente que extrapolam as pautas curriculares engessadas e o foco estrito nas avaliações externas tão contundentes na educação básica. A constituição do aprendizado histórico vivenciado nestas experiências didáticas relatadas neste capítulo nos conduz a abordagens distintas frente ao reconhecimento dos alunos como colaboradores das diferentes dimensões do ensinar e do aprender em história.

Eleger o patrimônio cultural como fonte que alicerçou nossa análise instigou meus alunos a recriarem olhares sobre seu entorno e sua realidade social a partir de relações dialógicas resultantes de uma aprendizagem histórica significativa.

Isto pôde ser sentido em seus depoimentos onde notoriamente se atenuava a distância entre o universo da sala de aula e o contexto de sua vida prática e problemas cotidianos acionados por intermédio da história local e do patrimônio. A leitura de mundo atuou assim como uma abordagem onde o processo educativo deu-se pautado pela participação, pela autonomia e pela possibilidade de compreensão da história engajada, ampla e mobilizadora de atores e saberes que até então se distanciavam do ensino de história.

Assim, por meio de tais experiências buscamos motivar a subversão do conhecimento histórico monopolizado em parâmetros, instituições e fontes consagradas/instituídas e em contrapartida promover a aproximação com experiências de aprendizagem históricas onde o aluno e suas vivências podem ser, pelo mesmo mérito e relevância, o centro do processo.

1.2 Prerrogativas legais e caminhos possíveis: o ensino de história como ferramenta à educação patrimonial dialógica

As perspectivas do cenário educacional recente no Brasil são demarcadas por intensos debates, sobretudo porque se aproxima de nós um panorama assinalado pela implantação da Base Nacional Comum Curricular e pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Acerca disto, reflete Ferretti (2018, p. 25), “se o conteúdo da política, ao flexibilizar o currículo, o torna reducionista, ou se ele representa, conforme propala, uma forma adequada de contemplar as diferentes juventudes e respectivas culturas, atende assim ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade.”.

O ensino médio é discutido, assim, recorrentemente pela complexidade de seus percursos formativos, bem como pela potência que possui de, nesta etapa final do ensino básico, fortalecer a articulação da proposta curricular escolar com os saberes advindos das comunidades, do cotidiano da juventude que o compõe. São inquietações que, como professora de história, não passaram a mim despercebidas. Estas foram sendo refletidas na atenção e escuta aos interesses, problemas e questionamentos dos meus alunos. Assim, íamos buscando imprimir em sala de aula a vivacidade e olhar atento que a realidade a nossa volta exigia.

Pautas relevantes na vida cotidiana da comunidade escolar assertivamente formularam outras questões na discussão acerca do ensino de história e de temas, tais como memória; identidade; e história local na relação com os patrimônios. Isto nos possibilitou refletir sobre quem os elege; quem está ausente e como estes podem, subvertendo o *status quo*, emergir enquanto fontes nas estratégias de afirmação da consciência e aprendizagem histórica.

As experiências vivenciadas no percurso como professora de história trouxeram oportunidades de efetivar junto a meus alunos estratégias para uma construção crítica de conhecimentos no ensino de história e, assim, observar o estudo do patrimônio de forma democrática como um direito a ser assegurado quando apontamos caminhos para uma educação mais integradora e representativa.

Nestas rotinas de minha atividade docente, foi possível perceber que um dos desafios recorrentes ao se propor a prática em ensino de história consiste em possibilitar aos alunos o entendimento dos conteúdos e o processo interpretativo da importância da disciplina para sua vida prática. Neste sentido, a Lei nº 9.934/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional define, em seu título IV, acerca da organização, conforme o artigo 12º,

que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema, segundo o inciso VI, terão a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 2019, p. 14).

Nas disposições gerais acerca da Educação Básica, o art. 26 da mesma lei apregoa que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino, e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2019, p. 19). Desta forma, é possível encontrar respaldo para a inter-relação do currículo escolar com as vivências extraescolares, com as lidas, percalços, festas, celebrações, lugares e resistências que permeiam nossos alunos e suas histórias.

Enxerga-se assim que a relevância do exercício das práticas de ensino em diálogo com seu entorno, com a vida das pessoas em sua pujança, é um direito a ser assegurado e oportunizado no espaço escolar¹⁸.

Promover a aproximação do aluno com os saberes históricos na etapa do ensino médio, segundo a temática da história local e preservação do patrimônio cultural, são perspectivas que se alinham ainda ao disposto na LDB, acerca deste nível de ensino, na qual, em seu artigo 35-A, §1º, “a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2019, p. 25). Desta forma, abrem-se caminhos para a construção de propostas de inserção da história local e educação patrimonial no ensino médio, agregando assim valor às especificidades históricas e culturais do lugar onde está inserido.

Por situar minha pesquisa numa escola com modalidade específica de ensino, definida como uma instituição de educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B, da referida lei nº 9.934/1996, esta tem seu desenvolvimento arrolado no inciso I, como “integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

¹⁸ “Espaço escolar: É o conjunto das relações construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento etc. e que, por meio deste entendimento, objetiva produzir reflexões teóricas específicas no que diz respeito ao conceito de espaço escolar”.(OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Ensino de História:** (des) caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). Ensino de História, memória e culturas. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 229-244.

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2019, p.29).

Assim sendo, a Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, instituída em 2009 no município de Cascavel, insere-se em um cenário estadual de desenvolvimento de uma política de educação profissional integrada com o ensino médio, pautada pela publicação do decreto federal nº 6302/2007 que criou o Programa Brasil Profissionalizado. Daí promoveu-se uma proposta de formação integral com base humanística, onde este em seu art. 1º estabelece “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2007).

O decreto dispõe ainda entre seus objetivos elencados no parágrafo único “II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar a formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; V – contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional” (BRASIL, 2007). Nota-se aí uma perspectiva que aliou a formação técnica com o incentivo ao prosseguimento dos estudos e à elevação da escolaridade.

No Ceará, a Lei Estadual nº 14.273 de 2008 que autorizou a implantação das EEEPs¹⁹ estendeu sua abrangência a praticamente todo o estado, tendo, segundo dados da Secretaria de Educação do Ceará²⁰, em 2019, um total de 122 escolas em funcionamento com 98 municípios atendidos. Como viés pedagógico as EEEPs, norteiam-se pelos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea listados pela UNESCO no relatório²¹ coordenado por Jaques Delors: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser²². Desta feita, a educação profissional cearense estaria alinhada com uma

¹⁹ EEEPs: Escolas Estaduais de Educação Profissional definem-se pela integração do ensino propedêutico e base profissional que insere distintos eixos tecnológicos especificados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos publicado pelo Ministério da Educação.

²⁰ Em 2018, aproximadamente 12% dos alunos do ensino médio estão nas escolas de educação profissional, o que representa um total de 52.571 alunos, conforme indica a oferta de matrícula. Os grandes beneficiários desse projeto são os estudantes, que ano a ano vêm sendo contemplados com a ampliação do acesso. Até 2017, 75.719 alunos concluíram a formação técnica nas escolas de educação profissional do Estado. Fonte: COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103>. Acesso em 06 jul. 2020.

²¹ DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

²² É importante chamarmos atenção para críticas existentes a essa concepção, onde o lema “aprender a aprender” resultante desses quatro pilares é visto como uma acomodação neoliberal à teoria da psicologia cultural-histórica de Lev Vigotski. O autor Newton Duarte (2001) defende a tese de que a adesão a esse lema implica a concordância de todo um ideário educacional alinhado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea.

proposta de compreensão formativa pautada pela construção da autonomia, criticidade e desenvolvimento da competência social de seus estudantes.

Neste contexto de inserção em uma escola profissional, com jornada em tempo integral, nortearam-se as possibilidades para a atuação no ensino de história. Estas foram dadas em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que destacam entre os seus princípios específicos para esta etapa escolar em seu art. 5º, “a diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 3).

Ainda segundo as DCNEM²³ no art. 6º, para maior clareza de exposição, define-se na Resolução em seu inciso VIII acerca da “diversificação e articulação dos saberes com o contexto histórico e cultura local, conjecturando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores estimulado o protagonismo dos estudantes” (BRASIL, 2018). É endossada, assim, a perspectiva de inserção de questões tais como história local e educação patrimonial como temáticas relevantes e passíveis de serem inseridas nesta etapa de ensino, mobilizando saberes usuais que podem potencializar a construção do conhecimento histórico e identitário pelos alunos, além do entendimento sobre a necessidade da atuação cidadã no contexto social vigente.

Ao atentarmos para a trajetória implementada legalmente em âmbito educacional, é possível identificar, nos dispositivos legais que regem o ensino de história na etapa do ensino médio, este respaldo à abordagem da história local como importante elemento na constituição da aprendizagem histórica. Neste sentido, a resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio salienta em seu artigo 26 que “a proposta pedagógica deve traduzir a participação efetiva da comunidade escolar e local bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território na qual está inserida” (BRASIL, 2018). Assim, conseguimos vislumbrar a importância da valorização do cotidiano dos alunos como meio que permite dar maior significado a uma aprendizagem histórica menos homogênea,

Este pontua que “assim o lema ‘aprender a aprender’ desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico liberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista”. (DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed.rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 82).

²³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio

pautada inclusive na pluralidade e reconhecimento de outros agentes e demandas sociais. Além disso, é fortalecido o empenho na formação de sujeitos históricos mais conhecedores de sua história e das marcas de suas especificidades locais e culturais, na constituição desta.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio que compõem um documento que visa subsidiar os professores e as escolas acerca da prática docente em favor do aprendizado, em seu volume 3, de Ciências Humanas e suas Tecnologias, no que compete ao currículo e à disciplina de história, afirma que:

(...) é imprescindível que a seleção da narrativa histórica consagrada pela historiografia esteja relacionada aos problemas concretos que circundam os alunos das diversas escolas que compõem o sistema escolar. Para adquirir significado e possibilitar impulsos criativos, além da seleção de temas e assuntos que tenham relação com o ambiente social dos alunos, o trabalho pedagógico contará com atividades problematizadoras diante da realidade social. Dessa forma será possível articular os conhecimentos produzidos de acordo com o rigor analítico-científico do processo de conhecimento histórico ao trabalho pedagógico concreto em sala de aula. (MEC/SEB, 2006, p. 69)

Nota-se, assim, a referência também nas Orientações Curriculares à problematização a partir da dimensão temporal e contextual. É destacada a abordagem dos conteúdos em relação com situações próximas da realidade dos discentes. Abrange-se, portanto, as dimensões local, regional, nacional e global oportunizando a compreensão do real significado da vida do aluno e do tempo presente do ponto de vista histórico em interseção com o mundo que o cerca.

Um aspecto latente na pauta escolar do ensino médio cearense é a efetiva política de exigência de resultados advindos das avaliações em larga escala, tais como as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse panorama acaba imergindo a cultura escolar numa frenética preparação ao decorrer do ano, onde os conteúdos priorizados muitas vezes se distanciam da abordagem em âmbito local ou regional. Este cenário exige de nós como professores de história uma atuação ainda mais pautada na resistência e na reinvenção cotidiana do currículo significativo no espaço escolar.

Entre os problemas desafiadores na etapa do ensino médio talvez possamos perceber que alguns conteúdos da disciplina eram trabalhados em etapas escolares anteriores como fim, em si próprios, ao invés de serem abordados como meio para a aprendizagem histórica. Este caminho de prática docente talvez seja trilhado justamente por muitos professores também receberem em sua formação inicial (graduação) o convívio com este tipo de enfoque. Com isto atrelado à necessidade de tempo, materiais e sínteses históricas renovadas, por exemplo, se veem inseguros para a elaboração de uma aula que tenha a história local e a educação

patrimonial como meio para se atingir um objetivo de possibilitar uma formação crítica e autônoma para os jovens na disciplina de história. Ao analisar informações, interpretá-las, construir narrativas e elaborar um posicionamento, estas competências não poderiam ser adquiridas independente dos conteúdos curriculares adotado como meio? Esta percepção crítica é uma forma de evitar imputar apenas à escola as limitações que perpassam os problemas do ensino-aprendizagem em história e, sobretudo, nas provocações inerentes ao trabalho com o patrimônio e a história local.

Sabemos que a educação básica brasileira vem passando por sensíveis reformulações, tendo destaque a partir de 2017 quando sancionada a Medida Provisória nº 746, a criação do Novo Ensino Médio através da lei 13.415/2017. Neste documento, a relação com a Base Nacional Comum Curricular é direta, sendo a BNCC (homologada em 2018), o documento que define as orientações curriculares oficiais e as aprendizagens essenciais nas distintas redes e sistemas de ensino pelo país.

O componente curricular de história integra a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ação que segundo o Parecer CNE/Conselho Pleno nº 11/2009 salienta que “não exclui necessariamente as disciplinas com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas sim implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BRASIL, 2009, p. 11). Estaria aí atenuada a identidade e as peculiaridades da disciplina de história em detrimento de uma estrita relação do currículo do ensino médio com o exame nacional (ENEM)? Sabemos que seja a base nacional o currículo instituído nas redes de ensino ou o Exame Nacional do Ensino Médio, estes dispositivos que se inserem verticalmente no espaço da escola não devem produzir uma homogeneização e engessamento das práticas, justamente por preverem a valorização da parte diversificada e de perspectivas como do trabalho com a história local e a educação patrimonial. Fica evidenciado, muitas vezes, que carece ao professor o acesso às condições e formação necessárias para uma efetivação crítica da perspectiva apresentada no âmbito oficial com aquela abordada corriqueiramente e condizente com os anseios contemporâneos elencados na educação básica para o ensino de história.

Com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, é possível observar, na competência específica 1, da Base Nacional Comum Curricular, a orientação a que se possa

Analizar 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. (MEC, 2018, p. 558)

Observa-se, portanto, a prerrogativa que endossa a importância de uma melhor compreensão da realidade vivenciada, para assim estabelecer relações, valorizando-a a partir das noções de pertencimento e identidade que podem ser trabalhadas com os alunos conforme um conteúdo histórico.

Na definição das habilidades relacionadas, encontra-se entre estas a sugestão na referência EM13CHS104²⁴ a “analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço” (MEC, 2018, p. 560). Compreende-se, assim, o amparo para uma prática pedagógica que valorize a história local e a educação patrimonial como cruciais para a análise de questões culturais relacionadas a outros contextos e dimensões.

No ENEM, a matriz de referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que abrange os conteúdos de história (além de conteúdos de geografia, filosofia e sociologia) pautados na interdisciplinaridade e contextualização é possível observar entre as competências e habilidades elencadas aquelas que se alinham à abordagem da história local e dos patrimônios como a competência da área 1, explanando a “compreender os elementos culturais que constituem as identidades”, salientando em sua habilidade 5 a importância de “identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades” (BRASIL, 2009, p. 11). Na competência de área 2, a habilidade 9 sugere “comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial” (BRASIL, 2009, p. 11).

O que, todavia, questiona-se comumente é que o ENEM acabaria por interferir muito imperativamente na uniformização dos conteúdos abordados nesta etapa do ensino, visto que apenas os assuntos de âmbito nacional ou global estariam presentes na avaliação, estando, inclusive, atrelados àquilo que está presente nos livros didáticos. Mesmo neste panorama é fundamental salientar a relevância que o trabalho com história local possui para a prática docente do ensino médio, até mesmo por estar associada diretamente ao que é definido na parte diversificada do currículo. A história nacional posta em evidência e primazia pelo ENEM não deve ser um fator determinante para assim abrir-se uma lacuna acerca do estudo de nossas especificidades locais e do trabalho com o patrimônio na etapa do ensino médio.

Ao limitar o conhecimento e reconhecimento dos aspectos e bens culturais de âmbito regional, nota-se uma interferência maciça da avaliação no currículo, e isso deixaria de lado o

²⁴ Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico que indica as séries, a área ou o componente curricular, a competência específica à qual se relaciona a habilidade e sua numeração no conjunto das habilidades.

valor à heterogeneidade dos conteúdos escolares. Isto estaria posto em nome de um ranqueamento pautado exclusivamente no grau de acesso ao ensino superior por cada instituição escolar, desprezando assim os elementos cruciais da escola em sua atuação social e cidadã tão necessários nesta fase de formação crítico-reflexivo. Assim, reforça-se ao professor o papel de fundamental agente social nos procedimentos ordinários da sala de aula. Na seleção de conteúdos, sua postura faz significativa diferença ao compreender e ressaltar a importância da educação patrimonial e da história local como abordagens que prezam pela valorização do aluno como sujeito histórico, permitindo inclusive, a este, indagar-se sobre a realidade, seja local, nacional ou global, que compõe.

No Ceará, a proposta de organização curricular do ensino médio é pautada pela Coleção Escola Aprendente, posta como um arsenal didático-metodológico voltado à orientação do ensino-aprendizagem nas escolas estaduais. Na apresentação deste material norteador, ressalta-se que ele resulta de um trabalho coletivo com a participação dos professores, técnicos da Secretaria de Educação e formadores cujos esforços convergiram no sentido de propor orientações curriculares que, sobretudo, privilegiem os princípios da contextualização e interdisciplinaridade assegurando a autonomia do professor e da escola (CEARÁ, 2008).

As Matrizes Curriculares do Ensino Médio no estado do Ceará são constituídas por competências e habilidades nas quais, no componente curricular de história do 1º ao 3º ano, apresenta-se como orientação ao professor “situar as diversas produções da cultura como representações sociais que emergem no cotidiano da vida social e se solidificam nas diversas organizações e instituições da sociedade” (CEARÁ, 2008, p. 133). Por trabalhar especificamente numa escola de ensino médio integrado ao ensino profissional, é fundamental observar que estas competências no ensino de história não devem ser clivadas na implementação do currículo escolar, devendo, em contrapartida, fortalecer as perspectivas da relação entre o conhecimento propedêutico e formação técnica sob uma visão de uma formação de jovens protagonistas sociais, articulada e emancipatória.

Estes pressupostos discorridos em dispositivos legais acerca das orientações quanto ao trabalho com a disciplina de história no ensino médio nos impelem a discutirmos o sentimento de responsabilidade social indissociável da prática educativa. Resguardar o compromisso com o bem público, com a cultura local, com elos da coletividade e da aprendizagem histórica vinculam a escola ao meio social e comunitário onde se insere, destacando inclusive emblemas patrimoniais muitas vezes relegados e invisibilizados. Estes possuem importante papel na constituição da identidade, daí o valor de sua inserção na prática

do ensino de história, sendo esta propulsora da discussão junto aos alunos sobre diferentes processos históricos e suas possibilidades didáticas em relação com sua vida e sua comunidade.

No Projeto Político-Pedagógico da EEEP Edson Queiroz, escola na qual essa pesquisa está situada, ressalta-se como visão da escola o intuito de “atingir com excelência a formação plena do educando numa concepção humanística, proporcionando a construção de um ser social sujeito de sua história”, elemento que dialoga evidentemente com a adoção da história local bem como de suas potencialidades pedagógicas por meio da educação patrimonial no ensino de história na instituição. Nota-se que a escola enseja, desta forma, em seu PPP, a promoção de engajadas ações em torno da realidade que permeia seus alunos e a produção do conhecimento histórico por eles.

Pude testemunhar, ainda, que os posicionamentos da gestão escolar expressaram apoio às atividades desenvolvidas, sendo elas inseridas nos planejamentos curriculares por áreas do conhecimento, também subsidiando recursos quando possível para a execução dos projetos, estimulando minha participação como docente nas formações e motivando os alunos a integrarem-se nas ações didáticas; nos concursos e nas feiras científicas.

A análise acerca dos conhecimentos históricos edificados no espaço escolar e expressos na relação de seu espaço físico e seus sujeitos diretos, bem como da comunidade, seus resultados e suas reflexões teóricas (OLIVEIRA, 2013) visa evidenciar a pertinência e viabilidade do trabalho com a história local e educação patrimonial. Com o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fui impulsionada a despertar reflexões ainda mais densas sobre minhas intervenções em sala de aula e o resultado destas na formação da aprendizagem segundo o método histórico e os saberes mobilizados e problematizados a partir dele.

Conforme o Regimento Geral²⁵ do PROFHISTÓRIA em seu artigo 15º, no parágrafo 1º, alínea (iii), uma das dimensões a ser trabalhada no decorrer do curso diz respeito “às possibilidades de produção e atuação na área do ensino de história que contribuem para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de história dentro e/ou fora da sala de aula”. Sendo assim, reforça-se o intuito desse estudo de alargar a compreensão acerca da relevante relação entre ensino de história, história local e educação patrimonial, tendo o

²⁵ Regimento Geral do Mestrado Profissional em Ensino de História. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf>. Acesso em: 10 jul.2020.

espaço escolar como campo investigativo no âmbito das discussões que permeiam a educação básica, seus desafios e suas perspectivas.

Com base nestas interlocuções entre o aprendizado no PROFHISTÓRIA e as práticas empenhadas no cotidiano da escola e do ensino de história, endossamos o valor da proposição de atividades que dialoguem com o mundo presente e sua gama de relações sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas, ambientais e os processos históricos imbuídos nesta trama. Esses encadeamentos, inclusive, ressaltam a dimensão plural que prioriza os sujeitos históricos diversos e como estes são tocados pelos patrimônios culturais a partir da configuração de suas identidades.

O retorno à academia e o contato com uma série de teorias foi a oportunidade de refletir e elucidar que, muitas vezes, os conhecimentos debatidos teoricamente estão sendo formulados para além de uma perspectiva dicotômica, sendo inclusive frutos das ações práticas das escolas. Ao trabalhar a questão do método como fundamento no ensino de história, foi possível por intermédio do Mestrado Profissional em Ensino de História reverberar experiências anteriores como forma de demonstrar a vitalidade da escola, este espaço de aprendizagens múltiplas que pulsa, que “faz acontecer” no contexto da produção de saberes. Há uma demanda dos alunos, bem como da nossa atuação como professores e da comunidade: as experiências da escola são fruto e demonstrativo disso, sobretudo quando esta se apresenta atenta às inquietações dos seus segmentos, superando assim a reprodução de uma escola alheia às necessidades e aos anseios de seus agentes e adotando uma postura dialógica e contra hegemônica.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL: PERCURSOS, TENSÕES E COMBATES PELA DIALOGICIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Debateremos aqui o panorama acerca do ensino de história a partir da perspectiva do local e do patrimônio, isto segundo aportes conceituais, teóricos e de produção historiográfica que fundamentam a pertinência ao tema. Aprofunda-se, ainda, o debate travado que resultou em novas formulações sobre a educação patrimonial e a crítica estruturada doravante estas apropriações.

Partindo dos conceitos da Didática da História, História Local, Educação Patrimonial e Decolonialidade, é intuito deste capítulo discutir os caminhos e critérios utilizados para a aquisição da aprendizagem histórica segundo sua trajetória em pesquisas na área. Observa-se, assim, criticamente nesta discussão, qual a abordagem adotada e no que se limita ou avança a atuações mais pautadas em ações dialógicas no enfoque que concebe o patrimônio cultural no ensino de história.

As contribuições teóricas incorporadas nesta pesquisa, como lentes, trouxeram maior nitidez aos campos investigados, aos objetivos propostos e às conclusões formuladas de compreensão da historicidade da educação patrimonial pautada não apenas pelos aspectos epistêmicos ou pedagógicos, mas também e, sobretudo, pelo viés identitário e valorativo de nosso contexto e experiências docentes (GIL, SILVA, 2021).

No percurso onde as problemáticas e inquietações acerca da Didática da História, História local, Educação Patrimonial e Decolonialidade estão evocadas, como fundamentar as propostas de abordagem no ensino de história de forma significativa? Como observá-las segundo questões que envolvem o cotidiano da escola e da sala de aula entremeados com as vivências de meus alunos do ensino médio? De que forma refletir pela mediação com esses conceitos a realidade do tempo presente dos jovens da educação básica? É possível inseri-los como sujeitos sociais conscientes da possibilidade de pensar historicamente a si mesmos e ao mundo que os cerca?

As reverberações acerca da construção do conhecimento histórico e a articulação com conceitos tais como memória, patrimônio, identidade e tempo presente são possíveis, dado o importante papel assumido pelo ensino de história. A problemática produção de sentidos, advinda da discussão provocativa sobre o patrimônio junto aos alunos, oportuniza o olhar crítico acerca das práticas, dos grupos e embates sociais que irrompem em seu entorno e antes eram despercebidos. Podem assim, segundo o empenho de valorização dos vínculos com os espaços e agentes que interagem no âmbito educacional e social, ressignificar papéis,

resistências, lembranças e esquecimentos que pautam a aprendizagem histórica no espaço escolar e no extrapolar de seus muros, em sua vida e de sua comunidade.

Neste prisma, é crucial e repercute na seara do ensino de história a articulação da escola como local propulsor de inquietações, de reconhecimento de histórias e memórias que favoreçam a apropriação da consciência histórica. Os diversos saberes advindos das experiências plurais carecem assim integrar o objeto de estudo da ciência histórica e da sua dimensão formativa.

É neste universo de problemáticas que se atina para o conceito da Didática da História, em que, a partir de seus estudos, é plausível legitimar o reforço de uma discussão que entenda a relação entre o saber acadêmico e a cultura escolar como uma via de mão dupla, e não exclusivamente segundo o liame hierárquico que corrobora exclusivamente a transposição deste primeiro para a segunda (CARDOSO, 2008). Desta forma, mais que transmissiva essa experiência que envolve a relação didática entre professor e aluno carece ser dinâmica e num viés democrático que transpõe essa verticalidade.

Nesta perspectiva, sob um papel analítico, Jorn Rüsen (2006) reflete sobre a autoconsciência dos historiadores nesse campo do conhecimento acirrando a discussão ao sugerir:

A opinião padrão sobre o que a Didática da História é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. (...) A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios da pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha ao confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica. (p. 8)

Segundo este debate é possível apropriar-se do discernimento que atenta para o contexto escolar como um espaço vivo; produtor de saberes, e não apenas deste como mero receptor de uma versão simplificada do conhecimento. Da mesma forma, a Didática da História, ao estudar a constituição da consciência histórica da sociedade, não estaria restrita apenas à realidade escolar como campo para o experimento de métodos adequados a esta descomplexificação dos saberes históricos, mas ainda e, sobretudo, à reflexão histórica segundo a dimensão da vida prática.

Para um melhor embasamento desta questão foi necessário, ainda, durante essa pesquisa o estudo da história do ensino e das disciplinas escolares. Temática esta, durante muito tempo negligenciada pelos historiadores, resultando inclusive numa lacuna nos estudos que voltassem seu olhar para o interior da escola. André Chervel (1990), em seu artigo

intitulado “História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, controverte as finalidades que nortearam a constituição e papel assumido por estas nas instituições educacionais, bem como dos conteúdos curriculares elencados historicamente.

Desta forma, a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, estaria na origem da ideia predominante sobre instruções escolares. Assim, costumou-se compartilhar comumente deste entendimento predominante nas produções teórico-pedagógicas segundo o qual ela seria por excelência o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (CHERVEL, 1990). Ao assinalar a origem e o desenvolvimento histórico temporal das disciplinas escolares, o autor assinala, todavia, a vitalidade e o papel desempenhado pela cultura escolar nessa composição:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno da aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. (...) É porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui, é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo. De fato, ela forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Constata-se, assim, sob esta ótica, o quanto a cultura escolar pode possuir uma atuação expressiva na demarcação e seleção dos conteúdos, tendo sua influência não apenas limitada a fatores externos tais como a legislação instituída, as avaliações em larga escala ou o rol de temas abordados no livro didático.

A prática pedagógica em sua tenacidade pode refletir a expressão e necessidade de enfoque segundo as demandas de seu contexto vivencial. A autonomia conferida por meio do projeto político pedagógico da escola, associado a uma formação docente sólida e emancipatória, resguardam a ação sugestiva da cultura escolar nesse processo, podendo inclusive suplantar os muros escolares ao traduzir anseios culturais e sociais.

Desta feita, ao provocar-nos à reflexão, Chervel endossa que “o único limite verdadeiro com o qual se depara a liberdade pedagógica do mestre é o grupo de alunos que ele encontra diante de si” (CHERVEL, 1990, p. 185), validando assim um nível de compreensão que legitima a produção de saberes advindas do olhar sob o cotidiano e favorecendo uma prática escolar que, a partir de uma base teórica ampliada, possibilite uma atuação diversa e engajada socialmente.

A Didática da História compreendida segundo esse contexto expande os problemas abordados, indo além das questões de ensino-aprendizagem e analisando as funções da consciência histórica na vida cotidiana, pública, bem como sua aplicabilidade. Assim sendo, a análise dos fundamentos da educação histórica não estaria restrita e apartada apenas às reflexões pedagógicas ou acadêmicas.

Conforme Rüsen (2006):

(...) com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isso, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *historia vitae magistra*. (p. 16)

A mudança de paradigma proposta assim pela Didática da História nos últimos anos no Brasil tem delimitado seu campo de investigação. Reforça-se a perspectiva de que esta não se reduz a uma metodologia, nem apenas à escola, estudando ainda em seus processos a consciência histórica na sociedade.

Ao voltar-se para a teoria da história e para a pesquisa histórica, para pensar suas próprias investigações, a Didática da História vai tornando-se uma “subdisciplina” da Ciência Histórica (SADDI, 2010). A partir desse âmbito, é possível delinejar um dos princípios teóricos norteadores que corporifica a análise acerca do processo do aprendizado histórico. Pautam-se seus sentidos e suas narrativas na formação da consciência histórica, suas funções e transformações inerentes.

Optando por essa abordagem, as perguntas, os problemas e as questões que definem a trajetória deste trabalho propõem-se por meio das fontes trabalhadas a promover fissuras na narrativa oficial. Instiga-se a produção de novos olhares possíveis no domínio do ensino de história da realidade trabalhada com a história local e o patrimônio. Resguardadas as limitações e os desafios desta empreitada, comprehende-se que instigar o sentido de sua pertença ao lugar nas aulas de história é um caminho possível para aguçar entre os alunos o olhar acerca de seu contexto, suas tensões e contradições em vinculação com a esfera global. Assim, discutir memórias, esquecimentos, silenciamentos e exclusões reforçam o entendimento acerca das intencionalidades e funções que permeiam a aprendizagem histórica, afirmindo assim, inclusive, entre os alunos a compreensão sobre seu papel enquanto agentes históricos.

Por este ângulo, o reconhecimento das referências culturais da comunidade escolar converte-se em componente necessário e relevante na construção de uma didática do ensino

de história, na qual o aluno com suas memórias, suas concepções e seus valores estão no centro do processo.

Objetivando a constituição de cidadãos críticos frente às questões do tempo presente, seja em esfera local ou global, a Didática da História endossa a proposição do ensino de história que privilegie os sujeitos que atuam no espaço escolar. Entende, assim, a seleção dos conteúdos escolares para além dos currículos oficiais e documentos institucionais, mas prioritariamente elegendo-os por sua relevância no cotidiano e universo cultural dos atores e comunidade escolar envolvidos neste processo.

Outro conceito que norteia este trabalho abarca a relação entre história local e ensino de história. Assim, buscamos definir em seus aspectos teórico-metodológicos as acepções e potencialidades do trabalho com este campo de atuação e, desta feita, investigar as possibilidades de articulação dos saberes históricos.

Ao estudarmos as possibilidades do ensino e da aprendizagem histórica, encadeamos o local e sua historicidade analisando de que forma esse conhecimento pode favorecer a consolidação das identidades pelos alunos. Estando estas evidenciadas ou não pela narrativa oficial, este esforço viria a aguçar assim as noções de pertencimento cultural e social na construção do conhecimento histórico.

Por compreender em minha realidade na docência em história no ensino médio a necessidade de superação de uma abordagem desinteressante, ou estritamente conteudista, foi crucial a problematização/aproximação com temáticas locais. Isto aguçou a relevância daquele aprendizado para os estudantes, tornando-o significativo e consequentemente promovendo uma relação com a disciplina mais engajada, ampliada segundo saberes diversos conforme apregoa a Didática da História.

Assim, valorizar evidências do cotidiano para motivar outras possibilidades interpretativas favoreceu ainda o tratamento das explicações históricas segundo o campo de atuação da história local, discutindo com eles este conceito e repensando-o na prática.

Nesta ótica, o autor Pierre Goubert²⁶ assinala que “a volta à história local se origina de um novo interesse pela história social – ou seja, a história da sociedade como um todo, e

²⁶ Na tradição historiográfica francesa, esse “fazer histórico” ganhou forte impulso com a emergência da chamada Escola dos Annales, no início do século passado, cujo movimento inicial foi distanciar-se da história historicizante [...]. Essa renovação historiográfica ganhou território amplo nas pesquisas em décadas posteriores, abrindo caminhos para o surgimento da chamada Nova História. Esta corrente historiográfica vem propor um novo jeito de “fazer a história”, começando por atribuir protagonismo aos sujeitos, antes ocultados pela narrativa histórica das grandes sínteses, tornando possíveis as investigações voltadas para as particularidades regionais e locais, além de abrir espaço na pesquisa para os “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” (LE GOFF; NORA, 1976, apud FERREIRA 2019, p. 294). Neste cenário, o trabalho de Pierre Goubert sobre este gênero historiográfico destacou-se por voltar-se para a realidade local e novas possibilidades teórico-

não somente daqueles poucos que, felizes, a governaram, oprimiam e doutrinavam” (GOUBERT, 1988, p. 73). Desta maneira, comungamos da compreensão que a história local como estratégia para o ensino de história redesenha sentidos, amplia as fontes possíveis, fortalece a relação entre a escola e a comunidade e evidencia problemas do cotidiano e tempo presentes por vezes negligenciados no espaço escolar. Isto costuma dar-se seja em nome da primazia de um material didático disponível, do currículo prescrito, da cultura de avaliações externas ou de um paradigma refém de uma padronização de práticas por vezes dominantes na cultura escolar. O reconhecimento dado às identidades sociais e culturais em sala de aula afeta e desencadeia um processo de entendimento dos alunos como sujeitos protagonistas de sua história. Dá evidência à vida comum ao seu redor, ao lugar em que vivem; trabalham; atuam; conflitam; enfim, onde pulsam sua existência histórica.

No bojo desta renovação de possíveis temáticas que instigadas promovem a aproximação do conhecimento histórico com a realidade vivenciada pelo aluno, o Dicionário de Ensino de História²⁷ publicado recentemente no Brasil, coordenado pelas professoras Margarida Maria Dias de Oliveira e Marieta de Moraes Ferreira, dá suporte como campo de pesquisa, ao tempo que elucida verbetes no âmbito do ensino de história, tendo a seguinte definição elencada por Aryana Costa (2019), acerca da conceituação de História Local e suas temáticas pertinentes:

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe torná-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares) ou como o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades). Assim é que a primeira discussão que ela permite fazer é sobre a “presença de história” em espaços (como objeto) ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada. (...) Os temas podem, portanto, ser a história da própria comunidade escolar, do bairro, de instituições como grupos religiosos (de diferentes orientações – cristãos, afro-brasileiras, islâmicos, judeus etc.); de temas como saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades, como feiras, comércios, ocupação do solo, práticas agrícolas. Ou seja, diferentes escalas que não necessariamente correspondem aos limites políticos dos municípios e estados, mas que são construídas ou percebidas pelos próprios alunos à medida que elegem seus temas de investigação. (p. 132)

A autora destaca, portanto, a descentralização da produção do conhecimento ao evidenciar diferentes lugares e sujeitos, e destacando que no espaço escolar esta é uma

metodológicas e perspectivas de investigação. Nesse âmbito, a escrita da história na dimensão local não deixa de reconhecer a articulação com o nacional/global.

²⁷ Tendo sua primeira edição em 2019, discute verbetes relacionados à produção do conhecimento histórico e suas relações com a teoria, os métodos e a historiografia; o diálogo e a produção relativa ao currículo; as ações, as atividades e os conhecimentos relativos à aprendizagem. (FGV Editora – 2019).

oportunidade de atuação e desenvolvimento da autonomia. Desta forma, abre-se caminho para a desnaturalização da narrativa histórica e para o uso de fontes em sala de aula advindas de seu cotidiano que possam dialogar com os distanciamentos e as aproximações concorrentes ao local e ao global.

A historiadora Joana Neves (1997), ao tratar a relação entre a história local e a construção da identidade social, alerta-nos acerca dos vícios que desencadeiam atribulações da história local, tais como: o localismo/bairrismo; o personalismo que lista cidadão ilustres ou a cronologia de gestões administrativas numa “versão doméstica” da história oficial; a fragmentação (desarticulação com o todo que esvazia o sentido, por entender o local como um mero pedaço dissociado); a folclorização para destacar o que há de genuíno/autêntico conforme uma identificação/representação. A autora salienta, todavia, que “no entanto o local é nosso espaço de atuação. É onde fazemos história. Abrir mão da sua compreensão para fugir das vicissitudes, é abdicar da possibilidade de imprimirmos sentido e consequências coerentes às nossas ações” (NEVES, 1997, p. 25). Estas fragilidades apresentadas endossam a percepção de que, mesmo com os desafios enfrentados pelo trabalho com história local, a superação das dificuldades é refletida na ampliação da pesquisa histórica que se dedica a examinar essa temática.

A exemplo disto, o Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – reflete essa inclinação evidenciada no banco de dissertações do programa²⁸ em rede nacional, em que de 2016 a 2020 encontram-se 25 registros correspondentes na busca pelas palavras-chaves “história local”.

Dadas as demandas contemporâneas, a autora Flávia Caimi (2010) ressalta que, em época de globalização e dissolução dos valores identitários, o estudo da história local ganha nova dimensão nas aulas de história, constituindo-se em sólido referencial para revalorizar memórias locais e integrá-las à história nacional ou mundial. Ao aproximar-se do método de investigação histórica por colocar professores e estudantes no papel de protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, apontam-se novas possibilidades e experiências de variados grupos sociais. Estas resultam em uma resistência à padronização e homogeneização culturais promovidas pela dinâmica da globalização (CAIMI, 2010). Desta feita, o ensino de história permite pensar a história local na contramão de uma visão única, mobilizando uma ruptura reflexiva que instiga o valor à diversidade.

²⁸ Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese>. Acesso em: 1º set. 2020.

Ainda nesse celeiro de estudos que destacam a importância da história local, a historiadora Janaina Amado (1990) evidencia o escamoteamento de diferenças e contradições numa produção historiográfica muitas vezes etnocêntrica. Este descaso com a diversidade reflete, assim, uma forma de dominação no âmbito do constructo intelectual que anula espaços e atores históricos por meio de uma narrativa hegemônica e verticalizada. É interessante perceber a ótica da autora ao destacar as ameaças deste panorama discutindo o comportamento de “mentalidade colonizada” que ou sacraliza produções historiográficas dos centros maiores ou refuta o exógeno por meio de um ufanismo exacerbado (sem a articulação como nacional ou global) ou ainda acentua um discurso imobilista/fatalista/comodista (AMADO, 1990). A história local carece, portanto, ser articulada na escola como uma forma de colocar-se no mundo, de lê-lo por meio deste princípio participativo para a afirmação dos sujeitos históricos incessantemente postos à margem. Esta conduta docente reforça, assim, uma mudança de análise que notabiliza outros lugares de fala, de atuação.

Pude compreender, ao longo de minhas experiências no ensino médio com as turmas em que lecionei, o quanto a história local como campo de atuação pode quando pensada criticamente fomentar no ensino de história, práticas que refletem acerca das memórias e identidades tantas vezes ocultadas. Nas ações educativas que empreendi buscando repensar suas histórias de vida e de sua comunidade, as visibilidades e os silenciamentos que a constituíam vieram à tona como mote às discussões. Olhares atentos à construção de narrativas plurais e aos saberes sobre o local incidiam em perceber que a construção do conhecimento histórico não pode dar-se apenas segundo concepções estritamente teóricas ou institucionais. Em contrapartida, estas experiências docentes subsidiaram em minha vivência a adoção de uma conduta política, de posicionamento evidente, que pôde tecer ao saber historiográfico em diálogo com o ensino de história uma interlocução constante de abertura à realidade dos meus alunos da educação básica.

É fundamental a compreensão da escola como um lócus privilegiado à sociabilidade e apropriação do local por meio das fontes advindas também da comunidade como recurso ao ensino de história. Como seara investigativa e de profusão de experiências, pude ir compreendendo a história local como uma ferramenta que oportunizou uma premissa participativa de acepção dos saberes, e após o contato com um arsenal teórico sobre este campo de atuação no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), corroboraram-se as convicções sobre a relevância desta opção temática.

Vi refletidas em muitos procedimentos didáticos com a história local o quanto ela conseguiu mobilizar o favorecimento e a apropriação coletiva da identidade social tendo por

intermédio a reivindicação ao papel do estudante percebido como sujeito histórico. Suas vivências, práticas sociais e culturais, podendo ser pautadas no currículo da educação básica, fortaleceram um maior entendimento e uma maior relação com a história global, aguçando a percepção crítica e ensejando ações mais conscientes em sua realidade social²⁹. Isto se deu pela experimentação das potencialidades pedagógicas inerentes ao estudo do local, de imersão em suas histórias, na valorização do estudo de seu passado e presente, entremeados por saberes e atores do seu convívio ou conhecimento. Desta feita, a ênfase na relação entre a história local e a educação patrimonial nas ações promovidas com minhas turmas de ensino médio, mesmo frente aos desafios inerentes ao cotidiano escolar, deram-se na busca constante de mobilizar propostas didáticas que pudesse evidenciar o ensino de história munido por suas diferenças e tensões. As perspectivas antagônicas de compreensão do passado permitiram que os debates sobre o local e o patrimônio ocorressem articulando narrativas e visões de mundo subjetivas, divergentes e compreendidas em suas intencionalidades.

Percebe-se, assim, que o aporte teórico aqui elencado acerca da história local legitima um rol de potencialidades no âmbito da educação básica. Esta se configura enquanto espaço de possibilidades entre a produção historiográfica; o uso das fontes; sua análise e crítica, fortalecendo os sentidos deste campo de atuação e de suas contribuições na composição da consciência histórica e do ensino de história por um viés mais significativo e latente.

Na articulação com a Educação Patrimonial, elegendo esta enquanto abordagem no movimento de identificação dos sujeitos ao seu lugar, envereda-se pelo caminho onde seja possível pensar de que forma a história local provoca o aluno à relação de envolvimento, ligação e pertencimento a sua identidade e comunidade.

Ademais, a educação patrimonial destaca o olhar realçado na cultura local, bem como no tempo presente, atuando como uma assertiva estratégia de reconhecimento identitário dos diversos grupos sociais historicamente constituídos, nas experiências de sala de aula. Quando esta prática é conduzida apenas por um viés elitista, pode salientar o desconhecimento; o distanciamento. Desta forma, ao desconsiderar a heterogeneidade das referências culturais, ela age como afirmadora de um *status quo* que segue enaltecendo uma monumentalidade reproduutora das exclusões.

²⁹ As participações em sala de aula na disciplina de história e nas interações sobre conteúdos curriculares diversos ratificavam essa convicção de que meus alunos adquiriam pelo trabalho com a história local, posicionamentos mais críticos e conscientes, bem como uma capacidade maior de conectar assuntos de âmbito nacional ou global às suas demandas sociais cotidianas.

Atrelada a este campo, a educação patrimonial como estratégia de reflexão e crítica sobre a constituição da memória e das identidades tensionadas socialmente, também foi essencial na estruturação do arcabouço teórico-conceitual dessa pesquisa. A educação patrimonial, em seus processos históricos, limitações e avanços foi uma questão que direcionou muitas das inclinações acerca da problemática central que conduzimos nesse estudo em paralelo à concepção de ensino de história que pretendemos abranger.

Nesses estudos, foi fulcral ancorar as bases desta produção sobre trabalhos que, refletindo essa temática, partissem do valor à problematização da realidade, sob uma construção coletiva do sentir e pensar os bens patrimoniais, notabilizando a comunidade como agente do processo, numa premissa na qual a educação assume uma proposta emancipatória. Nesse sentido, superar a perspectiva do que Freire (2001) denominou de “educação bancária” no âmbito da relação com o patrimônio cultural foi uma questão discutida apor Simone Scifoni³⁰ (2015) ao sinalizar a importância do caráter dialógico a ser assumido nas práticas e interlocuções críticas que abarcam a temática da educação e do patrimônio. A autora defende pensar o patrimônio não como objeto reificado, que se forja na conduta de uma educação patrimonial pautada na ideia de transmissão da cultura, mas, em contrapartida, que esta parte do questionamento da realidade, desmistificando ideias conservadoras e mudando práticas arraigadas em ações tradicionalistas (SCIFONI, 2017).

O ensino de história ao aportar-se, portanto, da renovação da educação patrimonial e de suas apropriações no espaço escolar carece, como nos sugere a professora Carmem Zeli de Vargas Gil, suscitar reflexões que mobilizem uma aprendizagem empenhada em ampliar as fontes documentais, autorizando um conjunto de saberes, fazeres, formas de expressão, problematizados em sua historicidade e possibilitando novas fontes, mobilizando assim aulas de história impregnadas de afetividade, com pautas identitárias que favoreçam a inserção da cultura no desenho curricular (GIL, 2020). Neste entendimento, a valorização do cotidiano e da memória coletiva torna-se parâmetro para o processo de engajamento social a partir da sala de aula, extrapolando esta, e ampliando a percepção acerca de sua realidade e de seu papel no mundo pelos discentes.

³⁰ Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo. Prêmio CAPES de Teses, conferido, em 2006, ao trabalho intitulado "A construção do patrimônio natural". Docente do Depto de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Atuou e atua em instituições públicas de proteção do patrimônio cultural como o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Condephaat/SP e Conselho Municipal de Patrimônio Cultural de São Bernardo do Campo. Fundadora e membro da Rede Paulista de Educação Patrimonial, REPEP. Membra do Icomos-Brasil. (Fonte: Currículo Lattes)

A apropriação da história local por meio da educação patrimonial mostra-se como um caminho possível condizente com as finalidades da educação básica que colabora no processo de construção da identidade, ação fundamental para o exercício consciente da cidadania. Para isto, o lugar social do professor como agente de escolha da perspectiva a ser adotada no ensino de história é substancial; a esse respeito discorrem as professoras Carmem Gil e Mônica Martins da Silva ao analisar notas de aulas que tem como exercício o patrimônio cultural:

Ainda cabe dizer que o trabalho docente apresenta as marcas subjetivas de seu autor (o professor e a professora), que podem ser percebidas pelo modo como esse seleciona e ordena os assuntos, organiza e desenvolve um determinado repertório sobre os temas, produz hierarquias, apresenta ênfases, elege, interpreta e relaciona determinada bibliografia, maneja ferramentas e procura dar sentido às suas aulas. (GIL, SILVA, 2021, p. 144)

Ao assumir posicionamentos sobre a educação patrimonial no ensino de história que prezem pela salvaguarda de memórias e patrimônios diversos, estaremos no exercício de nosso fazer docente, contribuindo para a democratização e promoção de bens culturais de segmentos sociais historicamente negligenciados. Mobilizar, por intermédio dos saberes escolares em articulação com os saberes da comunidade de onde provêm nossos alunos, outras narrativas possíveis expande o conhecimento histórico de forma a que este esteja atento ao diálogo com as marcas do tempo presente e de seu entorno.

Assim sendo, Simone Scifoni (2015), ao refletir sobre os desafios para se repensar a educação patrimonial, alude à importância de superar ações de caráter meramente informativo e conteudista assumindo a opção por uma educação problematizadora na qual os homens são “*sujeitos* do processo, vão se percebendo criticamente no mundo, pensam em si próprios e em sua condição frente à realidade” (SCIFONI, 2015, p.204). A autora destaca a partir de Walter Benjamin a importância da leitura dos bens culturais “a contrapelo” (Scifone, 2012, p. 36), podendo assim o ensino de história, neste âmbito, contribuir na constituição de outros olhares superando a visão acrítica dos patrimônios. Compreende-se que, desta forma, o ensino de história, ao apropriar-se deste debate e propor novas possibilidades de atuação, supera a limitação restrita a guias ou cartilhas que reproduzem ainda em vasta escala a perspectiva da “alfabetização cultural”. Essa matriz é tão vastamente propagada em âmbito institucional no Brasil e tão replicada nas práticas educativas persistentemente, mesmo nas publicações e produções acadêmicas mais recentes.

Desnaturalizar, portanto, os processos e sentidos atribuídos à educação patrimonial convém revendo-se a premissa de que a transformação se dá “buscando ‘educar a população’ sobre como se deve preservar um patrimônio que é dela por direito, e não por dever”

(SCIFONI, 2015, p. 205). Entende-se assim que ao alijar-se essa verticalidade didática da compreensão acerca do ensino de história, da memória e da relação com o patrimônio, estaremos avançando a novas percepções. Essas poderão atentar dessa maneira, às múltiplas subjetividades, atuações e papéis constituídos na pluralidade de experiências que compõe a vida de nossos alunos e de suas comunidades.

A partir desta mudança de orientação, Átila Tolentino (2018) nos indica para a noção de Educação Patrimonial Decolonial, que concebe o patrimônio cultural como campo de conflito ao analisar a dimensão política das práticas educativas a ele atreladas, bem como sua memória e esquecimento, assim:

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

O autor problematiza, desta forma, a memória coletiva como uma narrativa em disputa, destacando que esta é construída socialmente a partir das experiências e relações diversas, desiguais. Por este prisma, comprehende-se que a educação patrimonial, ao invés de ser vista como redentora, atua para trabalhar com esses conflitos, lutas e reconhecimento da pluralidade de saberes.

Assim, a cultura em sua relação com a escola; com seus atores; com o que está além desta e em elo com a sociedade, estabelece um diálogo democrático, sob um olhar horizontal enquanto perspectiva ética e política de atuação.

Além de romper uma perspectiva etnocêntrica ou de caráter verticalizado, a Educação Patrimonial Decolonial desfaz uma conduta hegemônica de construção dos saberes históricos valorizando os saberes locais seja no ensino de história ou nas demais relações sociais estabelecidas entre o patrimônio e a comunidade que o elege.

Tolentino (2016), ao debater a educação patrimonial a partir de seu reverso em “O que não é educação patrimonial: cinco falácia sobre seu conceito e sua prática”, destaca a necessidade de se engendar a dimensão política e reflexiva da educação. O autor reforça essa ideia ao evidenciar práticas equivocadas ou sem o aprofundamento teórico que possam nortear sua inserção na educação patrimonial e ir de encontro a uma perspectiva homogeneizadora que perpetua sistemas de dominação.

Então, discorrendo o autor enumera premissas consolidadas no campo da educação patrimonial que a distanciam de uma perspectiva democrática e dialógica. Denominando de “falácia”s relacionadas ao tema, listam-se nesta percepção as seguintes práticas: a metodologia de educação patrimonial como instrumento de alfabetização cultural; a educação patrimonial tendo seu surgimento no Brasil nos anos de 1980; a educação patrimonial configurando uma conscientização para preservação do patrimônio cultural; destinada aos patrimônios culturais tutelados pelo estado; percepção sob a égide “é preciso conhecer para preservar”. Refutando estas máximas, Tolentino (2016) reforça a necessidade de reflexão crítica para que, nas práticas educativas, o patrimônio visto como elemento social evidencie as lutas entre memórias e esquecimentos inerentes a este campo.

A perspectiva decolonial é discutida também pelo educador Andrés Arguello Parra (2017), elencando, a partir de um “paradigma-outro”, o posicionamento de aceitação e tolerância a conhecimentos até então negligenciados, agora numa reciprocidade intercultural. Assim, “las pedagogías decoloniales trabajan *desde y con* el aporte de las historias locales. Es la única posibilidad de (re) conocer las zonas de silencio impuestas por las hegemonías del conocimiento y del poder” (PARRA, 2017, p. 13). Essa incursão epistêmica por novas vias favorece no campo educativo o realçar da alteridade que evidencia outros atores, outros saberes, decolonizando em cadeia dispositivos pedagógicos tais como o currículo e a organização escolar, favorecendo uma nova atuação comunitária e atenta à diversidade cultural e social.

Parra (2017) salienta que “la educación no es solo la acción institucional de la escuela, no es solo mandato social, implica contribuciones multifactoriales para reparar sinérgicamente los problemas sociales que afectan las historias reales de muchos sectores. Esto exige entender la educación como interlocutora política y no solo como servidora lacaya de una nación o de una cultura occidental” (2017, p. 15). Com este debate, o autor reforça que os campos representativos hegemônicos carecem ser suplantados, em que a educação de opção decolonial possa mobilizar transformações históricas contemporâneas a partir de sujeitos donos de si e atuantes na superação das desigualdades e exploração.

A relação entre a educação e a valorização da diversidade cultural, bem como a construção de ações pedagógicas de afirmação das identidades plurais tem norteado grande quantidade dos debates no Brasil e na América Latina. Assim, a temática da

decolonialidade³¹ propõe outras formas de interpretação aos desafios do tempo presente tendo como empreitada discutir disputas epistêmicas frente à exclusividade do conhecimento eurocêntrico. A reivindicação pela visibilidade de saberes e agentes sociais diversos (estes historicamente negligenciados das narrativas no ensino de história na educação básica, por exemplo) visa propiciar o enfrentamento às padronizações historicamente arraigadas nos currículos e nas práticas educativas, nos distintos âmbitos, inclusive no que concerne às relações com o patrimônio cultural.

O museólogo social³² Mario Chagas, ao tratar da memória, das tensões e ações inerentes à temática, discorre: “o campo da educação patrimonial não é tranquilo e não é pacífico; ao contrário, é território em litígio, aberto para trânsitos, negociações e disputas de sentidos. Orientações, tendências e metodologias diversas estão em jogo nesse território” (CHAGAS, 2004, p. 144). O enfoque no diálogo como princípio fortalece, desta feita, a prática social educativa decolonial na construção de saberes e reconhecimento de memórias em conversação com o local.

Como analisar que, no Brasil, a prevalência do viés institucionalizado das discussões/legitimizações sobre o patrimônio cultural impactou diretamente nas ações educativas? Quais os dilemas que mais recentemente perpassaram esta área? Quais os avanços que visam no âmbito da decolonialidade conceber outros atores e saberes na constituição do que se entende e pleiteia como patrimônio?

³¹ “O pensamento decolonial traz a marca, desde seu surgimento a partir do último quartel do século XX, da tentativa de rompimento com as decolonialidades sofridas pelos povos não europeus. Essa abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos, especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade, dentre os quais destacamos Anibal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Maria Lugones, Nelson Maldonado Torres, Ramon Grosfoguel, Santiago Castro Gomez, Walter Mignolo e os brasileiros Claudia Miranda, Luis Fernandes Oliveira, Maria Antonieta Martinez Antonacci, Nilma Lino Gomez, Vera Candau, entre outros. A decolonialidade não é uma abordagem nova, pois ela existe desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos, asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos dominados/explorados contra a violência estrutural pensada, assumida e realizada pelas elites nacionais como projeto político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar povos não europeus”. (PAIM, Elison; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. Ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 33).

³² “A museologia social na perspectiva apresentada está comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais; com o combate aos preconceitos; com a melhoria da qualidade de vida coletiva; com o fortalecimento da dignidade e da coesão social; com a utilização do poder da memória, do patrimônio e do museu a favor das comunidades populares, dos povos indígenas e quilombolas, dos movimentos sociais, incluindo aí, o movimento LGBT, o MST e outros. Seria possível dizer que toda museologia é social, se toda metodologia, sem distinção, estivesse comprometida do ponto de vista teórico e prático com as questões aqui apresentadas; mas isso não acontece, não é verdade e sobre esse ponto não devemos e não podemos ter ingenuidade”. (CHAGAS, M; GOUVEIA, I. **Museologia Social: Reflexões e Práticas** (à guisa de apresentação). Cadernos do CEOM, ano 27, n-41, 2014. Disponível em <<https://bel.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/download/2592/1523>>. Acesso em: 2 set. 2020.)

O pensamento decolonial a ser debatido na perspectiva do trabalho com a educação patrimonial e o ensino de história conduz a uma ruptura quanto ao saber-poder. Uma vez aberta a outras possibilidades para a produção do conhecimento (que não apenas aquelas hegemonicamente constituídas), esta compreensão repensa fazeres e conhecimentos diversos. Tal orientação visa à valorização das experiências plurais vividas por agentes envolvidos na escola e nas comunidades que a compõem, apresentando uma série de novas possibilidades.

Sendo o patrimônio parte da vida das pessoas, a Educação Patrimonial Decolonial defende que os embates e as relações precisam romper uma visão dicotômica e atender a outras identidades com o sentir; viver; saber; daqueles que predominantemente estiveram à margem da história e das narrativas presentes no espaço escolar.

“Não se estuda história para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em perspectiva histórica” (OLIVEIRA, 2010, p. 10). Assim, tornar o ensino de história mais significativo acionando ferramentas tais como a Didática da História, a História Local e a Educação Patrimonial Decolonial são uma contenda que se constitui enquanto forma de resistência e atuação política na pauta da empreitada docente.

Assumir a história vivida trazendo-a para sala de aula, bem como o olhar sobre o cotidiano e o entorno agora descontinuados permite impregnar o ato educativo sob diferentes referências e memórias. É assim pensar sobre as práticas pedagógicas no ensino de história e a intencionalidade que as acompanha. É refletir sobre as presenças e ausências fixadas nos discursos forjados na cultura escolar. Desta maneira, seja no ensino de história local ou na educação patrimonial inseridas em seu contexto contemporâneo, a atribuição de valores e significados aguçam o olhar inquieto sobre a afirmação da identidade e as sensibilidades que afetam a consciência histórica. Estes conceitos basilares autenticam a importância do trabalho pela autonomia de sujeitos e saberes antes distantes do espaço escolar.

Minha apropriação como professora de história após a crítica a estes referenciais teóricos dialogados com minha prática docente assevera minha crença na inevitabilidade desta mudança. Confirma-se outra compreensão da historicidade das relações humanas e das possibilidades transformadoras no constante exercício do repensar a atuação com o local e o patrimônio.

Que possamos mobilizar a escola por meio de nossa práxis para que esta multiplique narrativas que insiram os jovens na consciência de seu tempo e de sua história. Que sejam libertadoras e propiciem aulas e abordagens de fato significativas para nossos alunos, para nós

professores, bem como relevantes socialmente, neste campo de atuação e em toda potencialidade que emana do ensino de história.

A partir da crítica elaborada segundo estas reflexões, foi possível ratificar a importância do trabalho com o patrimônio no ensino de história como um mecanismo de luta em nome da participação e autonomia de grupos sociais subalternizados. Assim embasada, pude acionar como referencial os apontamentos produzidos nas pesquisas das professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Caroline Pacievitch (2019) acerca da educação patrimonial, seus caminhos e significados adquiridos nos princípios teóricos e nas práticas pedagógicas concebidas por intermédio desse estudo.

É sabido que o conhecimento produzido sobre aprendizagem histórica no âmbito da educação básica brasileira tem contribuído para o incremento da discussão e entendimento da constituição dos saberes históricos na produção acadêmica nacional. A partir do balanço desta produção historiográfica, ao observarmos o vasto campo constituído academicamente, é notório perceber o espaço destinado à temática da educação patrimonial e do ensino de história em expansão. Apontando os enfoques, temas mais presentes e lacunas evidentes, os trabalhos de estado da arte³³ têm contribuído com a análise a partir de assuntos abrangidos nas pesquisas da área. Nesse aspecto, como ressaltado anteriormente, elegemos o trabalho das professoras Carmem Gil e Caroline Pacievitch³⁴ que, ao elencar as discussões teórico-metodológicas, partem da questão sobre as relações e os pressupostos que se estabelecem na educação patrimonial e no ensino de história, as problemáticas centrais e as dimensões pedagógicas da investigação.

O trabalho dá-se com as dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Ensino de História, sendo a escolha motivada, segundo as autoras, pela necessidade de reflexão sobre a produção acumulada desde a primeira turma ingressa em 2014, tendo como fim, com isso, contribuir para o aperfeiçoamento da pesquisa em ensino de história. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, bem como outros temas, tais como: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA; HISTÓRIA PÚBLICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA protagonizam as pesquisas defendidas

³³ Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

³⁴ GIL, Carmem Zeli de Vargas e PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino no ProfHistória: discussões teórico-metodológicas. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. Volume 26, nº 1 (Agosto/2019).

no programa, possuindo a rede inclusive uma disciplina específica de educação patrimonial³⁵ oferecida como optativa, tendo se operado neste contexto o resultado das 15 dissertações selecionadas. São observados, então, tópicos tais como: tema, objetivos, problema, referenciais, conclusões e dimensão propositiva; além de analisar as escolhas, os silenciamentos, usos e abusos da memória, bem como a noção de patrimônio presente (GIL; PACIEVITCH, 2019). Reside aí a importância da compreensão acerca da produção do conhecimento configurado sobre a temática, observando-se, inclusive, quais as possíveis contribuições desses estudos no cotidiano escolar.

Surgem, no caminho, as inquietações sobre como a configuração deste traçado em defesa da educação patrimonial no ensino de história, no Brasil, tem direcionado um olhar crítico e reflexivo às aulas na educação básica? Como essas ações educativas vem fomentando o trabalho com a história local e desviando do paradigma de uma história única?

Ao investigar as problemáticas e o diálogo destas com a dimensão propositiva (produto didático) dos trabalhos, Gil e Pacievitch (2019) inferem que predominam como resultados das dissertações os guias; roteiros e as sequências didáticas que motivam ao reconhecimento e apropriação do patrimônio, mas em menor escala são construídas para que os estudantes “questionem seu processo de patrimonialização e reflitam ou criem outras propostas” (GIL; PACIEVITCH, 2019, p. 288). Assim, fica exposto que em menor quantidade são apresentados trabalhos que permitam pensar outras possibilidades de patrimonialização, distintos não apenas pela definição do produto, mas como destacado pelas autoras por sua conceituação e relação com os aportes teóricos acionados.

No mapeamento da pesquisa bibliográfica detida sobre as produções do PROFHISTÓRIA, que por ora destacamos, fica evidente a compreensão sobre o patrimônio segundo a premissa do “conhecer para preservar”³⁶. A obra referenciada em 12 das 15 dissertações analisadas é o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, lançada pelo IPHAN³⁷ em 1996. Assim, o levantamento ressalta que “mesmo com a ampliação das discussões e pesquisas, é recorrente (inclusive no meio acadêmico) abordar a educação patrimonial

³⁵ Educação Patrimonial e Ensino de História (PRH09) componente da linha de pesquisa “Saberes Históricos em Diferentes Lugares de Memória”.

³⁶ A máxima “se encaixa nesse jargão de ideias do passado utilizadas como verdades absolutas no presente, e que além de despolitizar o debate em educação patrimonial, impedem a realização de avanços na área” (SCIFONI, Simone. *Revista Teias*, vol. 18, nº 48, p. 5-15)

³⁷ O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) introduz, no Brasil, na expressão educação patrimonial como uma metodologia inspirada na *heritage education*, desenvolvida na Inglaterra. Maria de Lourdes Pereira Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançam o guia que se torna o principal material de apoio às ações educativas realizadas pelo órgão. (FLORÊNCIO, Sônia R.R; et all. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, IPHAN, 2014).

atrelada às concepções da tríade ‘conhecer – preservar – valorizar’” (GIL; PACIEVITCH, 2019, p. 289). Esta perspectiva instrucionista pautada na divulgação e promoção do patrimônio observada no estudo propõe uma narrativa que carece evidenciar tensões de forma a ir além do olhar sobre a educação patrimonial como metodologia, nesta preocupação dos professores com a construção de práticas pedagógicas que visam incorporar aprendizagens significativas em história.

As autoras reforçam a necessidade de aprofundamento e reflexão sobre a coerência entre os conceitos demandados e os pressupostos elencados na dimensão propositiva das dissertações. Assim, evidenciam perguntas sobre abordagens possíveis, tais como a reflexão do aluno sobre o patrimônio como discurso situado; como crítica às escolhas que silenciaram determinados grupos ou como estratégia para desenvolvimento de habilidades para a construção de argumentos fundamentados (GIL; PACIEVITCH, 2019). Observa-se, portanto, neste mapeamento acerca da educação patrimonial em diálogo com o ensino de história, caminhos para o entendimento de como tais proposições vêm operando-se em iniciativas diversas no âmbito escolar.

Em outro estudo³⁸ desenvolvido recentemente, a autora Carmem Gil (2020) salienta que há “um esforço para desatrelar as ações educativas dos acervos consagrados, mas por outro lado, também há uma continuidade na crença de uma educação patrimonial para despertar interesse, respeito e estima pelo patrimônio” (GIL, 2020, p. 120). Ao discorrer sobre as empreitadas neste campo onde tem debruçado investigações, a autora salienta o objetivo desta inconclusiva, porém vigorosa inquietude sobre a temática da educação patrimonial em sua relação com o ensino de história:

O que se quer, nestas investidas de pesquisa, é construir uma educação comprometida com a vida, uma educação que use a memória e o patrimônio para mobilizar afetos políticos e estéticos. Este é um caminho potente para operar com educação patrimonial e, assim, produzir pertencimento, estranhamento, reflexão, pensamento histórico e ação. Trata-se de uma educação patrimonial que não está interessada somente nos objetos, nos monumentos, no conjunto arquitetônico, nas coleções, mas na dignidade das pessoas, nas histórias silenciadas das comunidades populares, nas memórias dos sujeitos subalternizados, enfim, na vida. Essa educação patrimonial comprometida com a diversidade e a aprendizagem em história, certamente se efetiva com metodologias muito diversas. Não há, portanto, uma única metodologia. (GIL, 2020, p. 122)

Neste entendimento, ao priorizar os diferentes sujeitos históricos, a educação patrimonial é compreendida de forma alargada. Em um movimento inverso ao constituído historicamente nas produções sobre educação patrimonial recorrentes, essa outra interpretação

³⁸ GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em Educação Patrimonial e Ensino de História (2015-2017). Revista de Pesquisa Histórica – Clio. Volume 38, p. 107-127 (Jan-Jun, 2020).

enxerga o patrimônio cultural a ser pleiteado pela; com e para a comunidade. Neste processo, o ensino de história descortina esta temática conflituosa e, por isso, eminentemente política em sua acepção, dada a formação cidadã e democrática que se visa por meio da atuação na educação básica suscitar.

Depreende-se, então, conforme os trabalhos das autoras, a convergência com o que compreendo ser necessário ponderar em nossas atividades e dinâmicas docentes para uma abertura à possibilidade de ensinarmos e aprendermos histórias plurais. Propor discussões que, por vezes, são alijadas do currículo tradicional no ensino de história, potencializando o protagonismo de outras identidades, de outras histórias por intermédio do patrimônio cultural é um compromisso assumido que visa, por meio de práticas educativas dialógicas, alargar o caminho para o alcance à vida de nossos jovens, suas problemáticas e lutas. Desta maneira, o aprendizado cotidiano sobre como pensar historicamente permite dar-se de uma forma que cruze experiências e saberes diversos no universo escolar e para além deste.

Ainda detendo o olhar de forma atenta à produção do PROFHISTÓRIA e sobre o desafio de dialogar com a produção acadêmica e sua reverberação em sala de aula no ensino de história, seguiu-se um estudo que efetuei a partir do banco de dissertações do programa. Os caminhos e critérios utilizados nesta verificação deram-se na busca para que fosse possível observar os descritores recorrentes nos trabalhos com a temática da história local e educação patrimonial na etapa escolar do ensino médio, sendo estes ainda os filtros do balanço das dissertações. Como investigação mestra, atentei à análise da recorrência do trabalho com o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1996) e no que os trabalhos pesquisados se limitam ou avançam em relação a essa proposição teórico-metodológica. Está contido, ainda, no ensaio aspectos que contextualizam e situam as dissertações analisadas, de forma a buscarmos compreender mais acertadamente as escolhas empreendidas.

Quanto à história local associada à educação patrimonial, foram observados os trabalhos no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA que destinam sua atuação à etapa do ensino médio, desenvolvendo nesta fase escolar a sua proposição didática. Com o primeiro filtro foi possível destacar vinte e cinco trabalhos segundo a temática. Depois, ao buscar aqueles que abordavam experiências no ensino médio, apuramos sete trabalhos conforme resultado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História no Brasil em seu banco de dissertações. Deste levantamento, quatro apresentam o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999) como aporte metodológico norteador das proposições didáticas presentes nas defesas executadas e com depósito no repositório até o ano de 2020.

A primeira produção, proveniente da Universidade Federal de Pernambuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco tendo como autor Dilermano Pereira Torres Neto, no ano de 2018, tem a estrutura de sua análise a partir da relação entre ensino de história, história local, cidade e patrimônio. Com o título “Cidade, História e Memória: Educação Patrimonial em São Bento do Una – PE”, a dissertação reflete sobre o entendimento e a construção da identidade através da valorização da memória, com uso de fotografias antigas da cidade. Foi agregador encontrar correspondência de minha pesquisa com o trabalho em questão, não apenas pelas temáticas abordadas, mas ainda por ser desenvolvida com alunos de uma escola de ensino médio integrado ao nível técnico (como a modalidade da escola em que atuo), a Escola Técnica Governador Eduardo Campos, no agreste pernambucano.

Similarmente às EEEPs³⁹ no Ceará, norteadas pelos eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea listados por Jaques Delors em relatório da UNESCO, o viés pedagógico de mesma linha é citado dentre as estratégias que transversalizam o currículo da unidade escolar. No trabalho em questão, o autor destaca que, além dos conteúdos conceituais a serem trabalhados com as atividades de Educação Patrimonial desenvolvidas em atividades de campo, aguçou-se o “aprender a fazer” por meio de atitudes procedimentais aliadas ao “aprender a conviver e ser” com o desenvolvimento de conteúdos atitudinais (TORRES NETO, 2018). Além disso, é relatada a intensa demanda de atividades dada a jornada em tempo integral vivenciadas pelos discentes (esta realidade de trajetória diurna, também condiz com o contexto dos alunos cearenses matriculados nas EEEPs, tais como a Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz). Segundo a estrutura curricular, há ainda a convergência visto que a divisão se assemelha como descrito “dentro do programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, além das disciplinas da Base Comum, há também algumas que compõem a Base Diversificada e algumas de dimensão técnica (...)” (TORRES NETO, 2018, p. 82).

Ao narrar as etapas de desenvolvimento do projeto, o autor apresenta a dificuldade encontrada por conta da indisponibilidade de horários livres, visto que privados de contraturno, teve que recorrer inclusive a um redesenho do cronograma do projeto pois “os alunos precisavam cumprir outras demandas além das do projeto: atividades das disciplinas da base comum e da base técnica – 19 para ser mais exato –, fazer as avaliações bimestrais,

³⁹ Modalidade de escolas de educação profissional da rede estadual cearense com o ensino médio integrado onde atuo e desenvolvo esta pesquisa.

concluir visitas técnicas e ainda dar conta do projeto. Para não ser um ‘fazer por fazer’ nos reunimos e buscamos alinhar um novo cronograma (...” (TORRES NETO, 2018, p. 92).

Observa-se aí como a ação docente pautada por práticas que extrapolam o ambiente físico escolar assume resistência frente ao formato metodológico habitualmente adotado no ensino médio. A aula de campo, ao favorecer e instrumentalizar um rico arsenal vivencial numa atividade da disciplina de história, depara-se muitas vezes com o desafio do formato padrão de uma pauta escolar condizente com as avaliações em larga escala a ser minimamente contemplada na frenética preparação para o ENEM, tão presente no cotidiano destas séries. Transpor este limite, contudo, é uma conduta fundamental elaborada pelo professor ou professora de ensino médio que permite a constituição de um novo posicionamento e olhar crítico do educando propiciado pelo valor dessa experiência.

No que tange ao aporte metodológico adotado para o diálogo entre história local e educação patrimonial, o autor valeu-se da estratégia vastamente aportada nos trabalhos acadêmicos que se centram sobre esta temática: o *Guia de Básico de Educação Patrimonial*, publicado em 1999 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e Museu Imperial. Assim, ressalta “este olhar ou esta ‘Pedagogia do Olhar’ que este projeto busca trabalhar, contempla as propostas/etapas metodológicas da Educação Patrimonial (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999), a saber: observar, registrar, explorar e apropriar” (TORRES NETO, 2018, p. 78).

Neste sentido, corroboramos o pensamento da autora Simone Scifoni (2012) que salienta a importância de uma renovação conceitual e metodológica para a temática da educação patrimonial, ainda que reconhecendo a contribuição trazida pelo Guia, ela destaca:

Qualquer conhecimento deve ser entendido como historicamente datado, como produto de um momento e das reflexões que foram possíveis naquele momento. As práticas de Educação Patrimonial pedem, há muito tempo, que se avance em relação àquelas proposições. (p. 31-32)

Compreende-se, assim, que as produções que relacionam o ensino de história pautado pela perspectiva da educação patrimonial anseiam a viabilidade de alternativas a novas operações, ações e procedimentos que não estejam centrados numa metodologia unitária. Acerca disto, a autora questiona ainda que o Guia (1999) qualifica a educação patrimonial como uma determinada metodologia, aquela proposta em sua publicação, limitando a possibilidade de compreendê-la como um campo de atuação que pode vir a contemplar variadas e inúmeras metodologias, ampliando inclusive sua perspectiva epistemológica (SCIFONI, 2017). Assim, é importante observar a necessidade de superação das vulnerabilidades conceituais que carecem de olhares mais amplos. Preconizar que o bem

patrimonial não é o elemento estruturante da educação patrimonial, mas a relação que se estabelece entre o sujeito, o patrimônio e o espaço onde está situado esse bem, sendo assim os sentidos e seus usos transformados ao longo do tempo (GIL, POSSAMAI, 2014).

A problematização do patrimônio em sua historicidade segundo uma educação patrimonial decolonial reforça conceitualmente o propósito do patrimônio como fonte; como documento; aprofundado segundo a vida das pessoas e de suas comunidades; para além da verticalidade centrada estritamente no bem e em seu consequente reconhecimento/valorização.

Ainda acerca do trabalho “Cidade, História e Memória: Educação Patrimonial em São Bento do Una – PE”, é possível perceber que o autor se atrela à vertente educacional do *Guia de Educação Patrimonial* em sua ideia do “conhecer para preservar” segundo excerto a seguir:

Desse modo, perceber como os alunos “leem” e conhecem a cidade, a partir das transformações ocorridas nos espaços e lugares do centro urbano, utilizando-se para isso um projeto didático, possibilitará a aprendizagem dos conceitos de patrimônio, memória e tempo, bem como, construir no discente o sentimento de pertencimento em relação ao lugar. Além disso, ao estudar a cidade é possível compreender a nossa função como sujeito que preserva e/ou transforma, que (re)lê e (re)escreve a cidade-texto refletindo, assim, sobre as práticas e ações. (TORRES NETO, 2018, p. 73)

Neste aspecto, discute-se no âmbito da educação patrimonial decolonial e de suas práticas a necessidade de enfatizar um olhar questionador que favoreça uma perspectiva cada vez mais dialógica acerca da produção dos saberes no ensino de história e em outras searas da sociedade. Desta forma, subscrevemos o pesquisador Átila Tolentino (2016) que reforça que é necessário mais que “conhecer para preservar” e isso implica a consciência da necessidade latente de uma reflexão crítica e não apenas contemplativa em que, a partir dessa, busque-se a transformação da realidade e de sua percepção atrelada ao patrimônio como campo de conflitos.

Alinhada com esse entendimento, Scifoni (2017) reitera:

“Conhecer para preservar” se encaixa neste jargão de ideias do passado utilizadas como verdades absolutas no presente, e que além de despolitizar o debate em educação patrimonial, impedem a realização de avanços na área. Concebida nos anos 1930, no momento de constituição oficial do Iphan, a afirmação de que a preservação do patrimônio passava, necessariamente, pelo seu conhecimento estava ligada, fundamentalmente, a novidade da legislação que estava sendo criada no país: a ideia de uma herança coletiva, objeto de tutela do Estado que não implicava em desapropriação e, para a qual, adotava-se um novo instrumento, o tombamento. Tal experiência, que já vinha acontecendo nos países da Europa, ou seja, a preservação do patrimônio, era inédita no Brasil e, neste sentido, era preciso esclarecer à população sobre a sua importância frente às condições daquele momento de franca expansão urbana-industrial, modernização e implantação de novas infraestruturas e, com isso, destruição do patrimônio. Acreditava-se, naquele momento, que era o desconhecimento deste ideal da preservação do patrimônio no Brasil e da existência

de uma legislação protetora que levavam a demolições e desaparecimento de estruturas arquitetônicas como referenciais do passado. (p. 7)

É possível refletir, desta forma, que o aporte teórico-metodológico acerca da educação patrimonial que norteia a dissertação de Torres Neto (2018) destoa das valiosas propostas didáticas apresentadas no trabalho. Isto nota-se dada sua riqueza reflexiva na produção, que destaca, inclusive, como objetivo tornar possível aos alunos enxergar-se sujeitos participativos e cidadãos e a perceberem elementos que englobam suas referências culturais e sua colaboração na “construção de uma história significativa e feita por todos” (TORRES NETO, 2018, p. 107).

Por meio da história local e educação patrimonial, o autor salienta ter percebido entre seus alunos o fortalecimento do sentimento de pertencimento à história de São Bento do Una e reconhecimento como agentes históricos atuantes nas relações e nos embates presentes no cotidiano da cidade. O critério de escolha do *Guia de Educação Patrimonial* (1999) como parâmetro para o desenvolvimento da proposição didática pelo autor da dissertação acaba assim por limitar avanços de uma conceituação mais ampla e de viés participativo como base mais fidedigna às suas enunciações acerca do trabalho com o ensino de história e o patrimônio.

O segundo trabalho que dialogamos é proveniente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de autoria de André Luiz de Paula Chaves Lima, com o título “De Templo a Fórum: Museu do Ceará, Educação Patrimonial e Ensino de História” defendido no ano de 2020. Neste trabalho, o autor frisa que uma das carências enfrentadas na escola de ensino médio onde atua no município de Caucaia, é a ausência da história do Ceará, dado o direcionamento da gestão escolar para o trabalho voltado ao Enem e a lacuna desta temática no livro didático adotado. Por este motivo, o professor direcionou justamente seu trabalho a realizar atividades de história local com pesquisas e coletas de informações utilizando inclusive como estratégia o recurso da história oral por meio das entrevistas aos moradores do bairro onde os alunos residem.

Desta feita, o autor ratifica que estas experiências promovem com os alunos o protagonismo, a proatividade e o senso de identidade (LIMA, 2020). Neste âmbito, o trabalho desenvolvido visou suprir a ausência desta abordagem no livro didático realizando aulas esporádicas no Museu do Ceará para debater a história e problematizar o patrimônio cultural cearense por meio do acervo dessa instituição. Lima (2020) apresenta a educação patrimonial como um meio para promover um “letramento cultural” e traz como base metodológica a adoção do *Guia de Educação Patrimonial* (1999):

A Educação Patrimonial é processual, pois leva a permanentes e sistemáticos esforços de aquisição de conhecimentos e habilidades que promovem a apropriação e a valorização de uma herança cultural, portanto fortalece os laços identitários e contribui para a prática cidadã, um dos fundamentos básicos do ensino de História. Como um meio de promover um “letramento cultural”, a educação patrimonial possibilita uma melhor percepção do contexto político, social, cultural e econômico do mundo que nos inserimos. Ao promover um diálogo multidisciplinar, a educação patrimonial facilita a troca de experiências, ajuda na interação entre os membros que compõem a comunidade a qual o objeto patrimonial se localiza, valorizando os sujeitos e as práticas do cotidiano. A proposta metodológica da educação patrimonial, baseada no *Guia de Educação Patrimonial*, pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura – a metodologia da educação patrimonial apresentada neste guia possui como etapas: ordenamento, registro, interpretação e síntese – seja um objeto, um monumento, um centro histórico urbano, uma paisagem, uma manifestação popular de caráter folclórico ou qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos. (p. 42)

Dadas as renovações conceituais e mudanças de paradigmas no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, sobretudo a partir da institucionalização da Portaria nº 137/2016⁴⁰ que estabelece as diretrizes da educação patrimonial e de produções recentes com reflexões revisitando o tema, seguiram-se diversos debates e publicações que versaram acerca do arcabouço teórico predominante até então com o Guia. Destacou-se a necessidade de construção de novos olhares sobre este campo, e neste caminho, as críticas sobre conceitos que se aproximavam da perspectiva da “alfabetização cultural” proposta nessa metodologia específica despertavam debates tais como o sugerido por Tolentino (2016):

Nesse sentido, utiliza-se de conceitos controversos, como o de alfabetização cultural, que vai de encontro ao conceito antropológico de cultura. Ao afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura e colocamos uma cultura (a minha) como superior à outra (a do outro). Não se considera, desta forma, o conhecimento como uma ação mediadora a partir de uma construção coletiva e dialógica (p. 40-41).

Ao pautar-se, ainda, num processo descrito como de “aquisição de conhecimentos e habilidades”, a proposta do Guia estaria em dissonância com a perspectiva freiriana⁴¹ descrita como eixo norteador das tendências e dos novos campos de ação pedagógica no espaço museal onde o trabalho de Lima (2020) é realizado.

Para João Lorandi Demarchi (2018), esta linha educativa tomada pelas autoras Maria de Lourdes Pereira Horta, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro, por meio da transmissão de

⁴⁰ Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2016, p. 6). A portaria teve ainda como documentos referenciais as publicações “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” (2014) e “Educação Patrimonial Inventários Participativos” (2016).

⁴¹ A partir de 2008, na gestão do professor Francisco Régis Lopes Ramos, buscou-se difundir o projeto educativo do Museu do Ceará a partir de uma perspectiva dialógica, segundo as ideias do educador Paulo Freire e suas potencialidades para os museus e outros espaços da memória.

competências sugerida no *Guia de Educação Patrimonial*, opõe-se ao pensamento de Paulo Freire por intimidar em sua conduta o conhecimento como um ato criador, tomando os conceitos como prontos e acabados, descolando-os assim de sua realidade. Acentua-se, dessa forma, a discussão em torno da fetichização ou reificação do saber formal frente ao saber popular, rotulado como folclórico.

É interessante notar que, no capítulo terceiro da dissertação de Lima (2020), ao descrever as estratégias pedagógicas adotadas para trabalho com a história local e educação patrimonial, é latente observarmos o olhar pautado na criticidade em diálogo com os objetos contidos no museu para as atividades de ênfase à história do Ceará. Intitulado “Quando a escola vai ao Museu: (des) arquitetando memórias e histórias”, este tópico da escrita reforça o intuito dialógico do trabalho, salientando a postura pautada na criticidade a ser adotada na relação com os objetos do Museu do Ceará:

Assim como as informações apresentadas nos livros não bastam a si, mas requerem análises, leituras, interpretações críticas para se tornarem conhecimento, os objetos que se encontram nos museus também não são autoexplicativos, como um recurso para o ensino de História os objetos musealizados também requerem um ato de pensar sobre, pois os objetos lá expostos são organizados para compor uma narrativa. Muito mais do que uma simples coleta de dados e informações presentes nas legendas dos museus, em que, muitas vezes, os estudantes são levados a copiar tudo o que enxergam, defendemos o exercício de ler os objetos, de observar a materialidade presente nas coisas, de dialogar. (LIMA, 2020, p. 97-98)

É notório que esta proposta fortalece o exercício da criatividade, do pensamento engajado a partir da historicidade da cultura material, da desnaturalização dos objetos presentes no museu. É explanada uma proposta na qual o ensino de história visa por intermédio do acervo museológico propiciar um ato educativo que evidencie o papel das opções políticas, cheias de tensões e jogos de poder como caminhos para a compreensão de múltiplas relações temporais favoráveis à aprendizagem histórica (LIMA, 2020). Assim, podemos notar que, apesar de pautar-se pelo *Guia de Educação Patrimonial* (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999) como parâmetro metodológico que é limitado pelo aspecto instrutivista e defasado em aspectos conceituais, a dissertação defendida no âmbito do programa PROFHISTÓRIA busca suscitar uma articulação de conhecimentos em que, segundo o autor, puderam atender às necessidades da vida dos estudantes e suas práticas sociais.

O trabalho utilizou como recurso as discussões acerca da cultura material problematizada como fonte histórica no Museu do Ceará. Ao utilizar, todavia, o Guia (1999) como referencial, a concepção defendida de aquisição de conceitos a habilidades reitera a necessidade de uma renovação conceitual que considere mais efetivamente os saberes

produzidos por diversos sujeitos inerentes ao processo de aprendizagem histórica como objetivado no trabalho. Desta forma, acredita-se que possam emergir referenciais mais condizente com o resultado descrito nas considerações finais da dissertação de Lima (2020), em que se destaca o êxito no maior envolvimento dos alunos com o conhecimento histórico e alcance da finalidade de “construção de sujeitos preparados para atuarem de maneira efetiva na transformação da sociedade, como protagonistas” (LIMA, 2020, p. 148).

A terceira dissertação de mestrado do PROFHISTÓRIA destacada aqui, que se pauta sobre a temática da história local e educação patrimonial no ensino médio com a presença do Guia em seu arsenal teórico, é de autoria de Rodrigo Antunes Correa, defendida em 2018, sob título “Memórias e Histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva”, proveniente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa aborda uma experiência pedagógica que teve como mote central a aplicação do trabalho de história local com alunos do ensino médio do Centro Integrado de Educação Pública 228 (CIEP Brizolão Darcy Vargas), no município de Duque de Caxias no Rio de Janeiro, onde foi desenvolvida uma ação educacional denominada “Centro de Memórias Darcy Vargas”, contando com exposições de fotos, culminância de um conjuntos de textos e um documentário realizado pelos próprios alunos. A vivência resultou, enquanto proposição didática, na produção de um guia prático de atividades a serem desenvolvidas nos mesmos moldes. Segundo o autor, o trabalho com história local direcionado numa abordagem acerca do patrimônio institucional surgiu de uma inquietação com o crescente abandono testemunhado nas escolas estaduais CIEPs, oriundas da década de 1980, e da percepção da desfiguração de seu projeto político-pedagógico voltado a atender as classes sociais mais pobres.

Também possuindo uma similaridade acerca da jornada integral com as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Ceará, havia, contudo, no formato dos CIEPs no Rio de Janeiro, peculiaridades descritas na dissertação que apresentam a unidade quando de sua implantação, no bairro de Saracuruna, onde a pesquisa foi desenvolvida:

Mais do que representar um modelo de escola integral, onde os alunos estudavam no período matinal e vespertino, o CIEP 228 era uma escola integrada à comunidade onde estava instalada. Nele, em seu projeto inicial, os alunos participavam de atividades culturais, praticavam lazer, recebiam tratamento de higiene, dentário e médico, além de receberem pelo menos três refeições diárias. Havia também os “pais sociais”, que eram pessoas contratadas pelo governo do Estado para residirem no CIEP, em uma estrutura semelhante à de uma casa (com quartos, banheiros, cozinha, sala de estar), construída em cima da biblioteca. Os “pais sociais” tinham a função de zelar pela estrutura escolar e também por alguns alunos, pois se porventura seus responsáveis legais trabalhassem de segunda a sexta-feira em tempo integral ou em algum município distante, esses alunos poderiam ficar sob a tutela desses funcionários. A estrutura física do CIEP também contava com uma quadra poliesportiva, equipada com banheiros e vestiário, consultório médico, sala de

dentista e sala de enfermaria. Tudo isso em um espaço que ocupa quase um quarteirão do bairro onde foi construído. (CORREA, 2018, p. 18)

Destacando a importância que este aparelho educacional possui para a comunidade de Saracuruna, o autor reflete, contudo, o estado de descaso público que gera tristeza e revolta face ao “desmonte que a educação pública sofreu nas últimas três décadas no estado do Rio de Janeiro” (CORREA, 2018, p. 18). Compreendendo, portanto, como um dos papéis a serem assumidos pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, contribuir para a melhoria da educação básica brasileira, o trabalho propõe uma atividade pedagógica envolvendo história local, memória e patrimônio.

Ao salientar que o lugar social dos alunos da instituição é composto por diversos problemas, tais como: enchentes; alagamentos; violência; tráfico de drogas; atendimento precário em hospitais/postos de saúde e baixa oferta de empregos, estes fatores, segundo a pesquisa, ampliam a sensação de abandono da esfera pública. Tal aspecto suscita ser necessário um esforço pedagógico para aliar os conteúdos a serem ensinados no ensino médio com a realidade vivenciada pelos alunos, já que segundo o autor o currículo da rede estadual carioca nesta etapa de ensino sequer aborda a questão local. Desta feita, segundo Correa (2018):

Cabe ao professor de História, que desempenha o papel de educador, implementar uma educação que forneça ao alunado uma perspectiva crítica que “desnaturalize” o social e quebre a leitura de mundo baseada no senso comum. Entendendo-se perspectiva crítica como a capacidade de observar o mundo e as transformações ocorridas no campo social, fazendo uma conexão direta ou indireta com eventos que fazem parte do processo histórico. (p. 24)

A dissertação expõe ainda, neste sentido, que a história do bairro onde a escola situa-se não chega a ser abordada nem sequer oficialmente no Currículo Mínimo de História da Secretaria de Educação por diversos motivos, destacando: a falta de formação de professores; a lacuna desta temática em exames nacionais tais como ENEM e vestibulares; a falta de recursos para realização de roteiros históricos; falta de interesse da população acerca do lugar em que vivem (CORREA, 2018).

Opondo-se a essas dificuldades narradas, o professor executa uma atividade onde sugere ferramentas didáticas ao trabalho com história local, que corroboram seu entendimento da importância da aprendizagem histórica significativa, visto perceber que “para adolescentes cursando o ensino médio, não há nada mais enfadonho do que permanecerem sentados, inertes em uma sala de aula fechada, ouvindo um professor dissertar sobre um evento que aparentemente tem pouca ou nenhuma relação com sua realidade social” (CORREA, 2018, p. 28).

Quanto ao diálogo realizado sobre educação patrimonial, o trabalho reproduz, assim como nas dissertações narradas anteriormente, o referencial teórico ancorado na metodologia que destaca quatro etapas a serem desenvolvidas: observação, registro, exploração e apropriação. Atribuído ao *Manual de Atividades Práticas da Educação Patrimonial*⁴² de Evelina Grunberg, possui a identidade de matriz conceitual difundida no *Guia Básico de Educação Patrimonial* de 1999, da mesma autora em parceria com Maria de Lourdes Pereira Horta e Adriane Queiroz Monteiro.

Observando assim a recorrência deste aporte e discutindo a necessidade de definição de novos contributos neste campo de atuação, a autora Simone Scifoni discute sobre como esta limitação pode restringir avanços nas experiências educativas nesta seara da educação patrimonial, isso sendo expresso como uma carência de renovação das reflexões teóricas e críticas sobre a temática:

Uma grande parte do que se encontra hoje nas publicações sobre o tema parte e caminha em círculos sobre a mesma conceituação. E não é raro observar-se em projetos espalhados pelo país o uso daquele mesmo referencial teórico apresentado, no início da década de 1990, contido no *Guia Básico de Educação Patrimonial* publicado pelo Iphan (Horta; Grunberg e Monteiro, 1999). O Guia teve importância como marco da necessidade de afirmação de uma nova área dentro da tutela patrimonial e contribuiu fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma obra de referência no país. E o nosso trabalho em Educação Patrimonial? (...) Estamos avançando na reflexão sobre o tema ou paramos no tempo? (SCIFONI, 2012, p. 31-32)

Destaca-se, assim, a necessidade de aprofundamento teórico neste campo tão explorado que é a Educação Patrimonial, desta forma creio que possam ampliar-se as possibilidades de atuação sobre esta temática que é detentora de um volumoso número de trabalhos em programas de mestrado como o PROFHISTÓRIA, refletindo, portanto, novos caminhos para o ensino de história local por intermédio do patrimônio.

Neste terceiro trabalho analisado, o autor aponta, ainda, três aspectos que o levaram à escolha da abordagem historiográfica da história local para desenvolvimento da pesquisa: a ausência de uma história registrada sobre a fundação do CIEP Darcy Vargas, a abundância de fontes fotográficas e orais na própria escola e a oportunidade de desenvolvimento de um material genuíno produzido pelos alunos (CORREA, 2018). Assim, a pesquisa visou a estabelecer em escala local histórias daquele contexto sob novas perspectivas, antes silenciadas pela historiografia oficial. Além disso, o trabalho almejou evidenciar em sala de aula a lacuna da abordagem sobre questões locais em materiais pedagógicos, como os livros didáticos, podendo este ser um exercício, segundo o autor, “que instigue a curiosidade dos

⁴² GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial.** Brasília, IPHAN, 2007.

alunos e faça com que eles não se limitem a uma postura submissa, passiva e também ignorante a respeito do papel social e histórico de cada um” (CORREA, 2018, p. 73).

Ao descrever a proposta didática estruturada para implantação dos trabalhos com história local e educação patrimonial, o professor Rodrigo Antunes Correa apresenta o “Centro da Memória” como um museu dinâmico, onde a história pode ser escrita por professores, mas também por alunos, e narra sua configuração:

No caso específico do Centro de Memórias Darcy Vargas, o espaço foi pensado para ser inaugurado com duas salas dedicadas às fontes imagéticas: uma com a exposição de fotos dos anos 1980 e 1990 e equipamentos como mimeógrafos, máquina de datilografar e retroprojetor (nomeada de “Sala do Passado”), e outra com uma exposição de fotos mais recentes de 2017 e 2018, que retratam o cotidiano escolar e o atual estado das edificações da escola (nomeada de “Sala do Presente”), compondo as duas salas uma espécie de painel comparativo entre o passado e o presente. Em seus corredores (nomeados de “Corredores do Tempo”), foram expostos *banners* contendo a pesquisa dos alunos a respeito do programa de CIEPs e a uma linha do tempo também feita por eles, contanto a história e trajetória do CIEP Darcy Vargas. Em um quarto espaço, uma sala de áudio e vídeo foi montada com uma televisão, um notebook, uma mapoteca, contendo mapas históricos, mesas e cadeiras para a exposição de filmes, apresentação de trabalhos dos alunos, seminários feitos por eles mesmos ou qualquer atividade docente. No âmbito virtual foi criado um documentário intitulado *30 anos do CIEP Darcy Vargas – uma construção coletiva*, o qual apresenta depoimentos da primeira diretora da escola, de alguns dos primeiros funcionários e do atual diretor e de alguns funcionários que, atualmente, trabalham na escola. Esse documentário foi exibido no dia da inauguração do espaço e, também, foi lançado no *Youtube* em um canal especialmente criado para o Centro de Memórias Darcy Vargas. (CORREA, 2018, p. 89-90)

O desenvolvimento das ações no decorrer da pesquisa narrada avançou acerca das investigações iniciais a respeito das condições estruturais da escola que, de princípio, despertou curiosidade entre os alunos para uma posterior possibilidade de aprendizados e engajamento acerca da história local e do trabalho com o patrimônio em sala de aula. O ensino de história alargou nesta experiência, segundo o autor, o sentido do uso das fontes, possuindo o espaço escolar como mote para a produção do conhecimento crítico e com uma pauta social advinda de seu cotidiano.

Ao observar a prática descrita por Rodrigo Antunes Correa, em sua produção para o PROFHISTÓRIA, bem como as demais aqui analisadas, o que fica notório é que uma possível revisão conceitual tornasse mais coerente sua base teórica com as ações implementadas, que possuem por sinal reflexões valiosas, porém ainda amparadas por uma abordagem que se limita, inclusive pela necessidade de situarmos historicamente as pesquisas, que são dinâmicas, mudam ao longo do tempo, e carecem superar ideias obsoletas (DEMARCHI, 2016). A própria noção de educação patrimonial possui sua historicidade e, como sugere a pesquisadora de ações educativas com o patrimônio, Cléo Oliveira (2011), o Guia enquadra esse campo de atuação na proposição de uma metodologia específica e unitária

que certamente após tantos anos já necessite ser revista, sobretudo dada a necessidade de um posicionamento político conforme as demandas sociais, extrapolando critérios padronizados de estruturação tais como guias ou manuais.

Dentre as dissertações que voltam suas reflexões e proposições didáticas à etapa escolar do ensino médio e recorrem ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999) como base teórica para o trabalho proposto, o quarto trabalho analisado é a pesquisa de Giovani Marcos Bernini (2020), intitulada “Lugares de Memórias na Rede: educação patrimonial, espaços públicos e linguagens digitais para o ensino de história”, que destaca a busca por uma alternativa metodológica para o ensino de história por meio da educação patrimonial, propondo a disseminação do saber histórico para além dos espaços formais de educação (BERNINI, 2020). O autor corrobora a concepção das quatro etapas que pautam uma metodologia para a educação patrimonial (observação, registro, exploração e apropriação), de acordo com o Guia, e salienta que a “alfabetização cultural” reforça a valorização da cultura como um resultado advindo da contribuição dessa metodologia (BERNINI, 2020).

Neste sentido, o eixo conceitual aportado inclina-se a que se trace como base uma acepção instrutivista de educação. Concebe-se, assim, por essa premissa, o patrimônio cultural como anterior ao indivíduo, limitando o olhar deste sobre os conflitos, consensos e dissensos precedentes a sua apropriação pelos sujeitos (TOLENTINO, 2018). O que se pode depreender é que o subsídio teórico do Guia, desta forma, não atende à rica dimensão crítica do trabalho. Por restringir-se a uma metodologia específica (à lógica de “alfabetizar culturalmente”), traria em sua matriz conceitual a perspectiva que desconsidera saberes prévios das comunidades com um discurso onde a preservação está assentada na verticalidade das ações educativas e numa metodologia unitária, destoando assim de toda a densa experiência pedagógica relatada e da rica proposta das atividades colaborativas sugeridas na dissertação.

Desta feita, discute Tolentino (2016):

O campo do patrimônio como sabemos é um campo de conflitos e de construção social, ao adentrar nele, não se pode ser ingênuo. Por isso a Educação Patrimonial, para que possa ser efetiva, implica ir além do conhecer para preservar, é necessário que se propicie a reflexão crítica. E a partir dessa reflexão, buscar a transformação da realidade. (p. 46)

Podemos refletir, assim, que pela qualidade do trabalho defendido por Giovani Bernini (2020), que salienta inclusive que foi possível “ouvir nossos contemporâneos, sujeitos ‘comuns’ que não tem seus nomes em placas, ruas e praças propiciou o reconhecimento de que cada indivíduo é um sujeito histórico, e que a história é plural, fragmentada e construída a partir de memórias” (BERNINI, 2020, p. 127), tal trabalho na seara da educação patrimonial

possui vastas possibilidades de dialogar com um arsenal teórico que opte pela dimensão política e reflexiva diante da literatura já existente acerca da temática (TOLENTINO, 2016), para que assim possa mostrar-se mais condizente com o valor didático e social de suas proposições.

Segundo este panorama, foi possível observar que o trabalho com história local e a educação patrimonial carece por vezes de uma quebra de paradigma acerca desta renovação epistêmica e da relação a ser estabelecida entre o currículo prescrito e o currículo vivido; relação esta, construída no diálogo, na interação professor-aluno demandada, sobretudo, a partir da função social que cumpre (SACRISTAN, 2000). As escolhas acionadas como base teórica engendram os desafios de uma educação patrimonial que avance conceitualmente por perspectivas que substanciem as novas práticas na relação com o ensino de história, superando a concepção do patrimônio como herança e o problematizando como campo de disputas e caminho possível para as transformações sociais e mudança de estruturas opressoras relacionadas ao saber e aos bens culturais imbricados.

O que foi possível apreender ainda desta análise nos alerta sobre a necessidade do incremento de práticas educativas que sejam condizentes com seu referencial, podendo dar maior capilaridade às ações pautadas em atividades participativas e democráticas. A criticidade no olhar sobre a vida cotidiana das pessoas pode e deve colocar-se como cerne da produção do saber histórico pertinente ao patrimônio. Isto resultará, assim, em reflexões mais significativas sobre o entorno dos discentes e os agentes sociais atinentes a eles como uma dimensão temática possível no ensino de história. É plausível que estes caminhos lhes permitam pensar historicamente sobre a história local; o patrimônio, seus usos e suas apropriações.

A partir do olhar atento aos relatos descritos nas produções acadêmicas e por intermédio das rememorações de atividades desenvolvidas em minhas incursões docentes, foi possível discernir que a apropriação das discussões mais recentes travadas no campo da educação patrimonial nos alertam sobre a necessidade de buscarmos rumos a uma educação patrimonial decolonial. Desta forma, fomentam-se de maneira mais plausível estratégias diversas que venham a favorecer no ensino de história o protagonismo dos grupos e das comunidades em sua relação com o patrimônio vivido e sentido, para além de conhecimentos estritamente formais e institucionalizados hegemonicamente. A produção de uma educação patrimonial emancipatória pode assim renovar abordagens que, ao evidenciar os saberes e fazeres presentes nas comunidades, discutam o reconhecimento àqueles que detêm os bens culturais em sua diversidade, nas mais plurais possibilidades.

CAPÍTULO 3 – A FEIRA LIVRE DE SÃO BENTO: VISIBILIZANDO SABERES REVERSOS POR MEIO DOS INVENTÁRIOS PARTICIPATIVOS

Na formulação da expressão propositiva desta pesquisa, sugerir um produto didático que envolva a dimensão cotidiana das práticas sociais ao ensino de história é um intuito e compromisso. Movimentar-me como professora de história em torno destes saberes dispõe o entendimento acerca da educação libertadora que entendo caber ao docente por dignidade promover. Assim, ao pensar o estudo da história local enquanto perspectiva a ser incrementada nas aulas do ensino médio, onde atuo, é pensar também o favorecimento da problematização de usos e conceitos acerca da memória, da identidade e do patrimônio num ambiente fecundo para a fruição da consciência histórica⁴³.

A proposta aqui apresentada não se configura em uma metodologia. Não é uma estratégia fechada a um modelo único em sua aplicabilidade, mas ao contrário, é adaptável a diferentes realidades, comunidades e públicos com quem se atua. A abordagem sugerida visa trabalhar no ensino de história local a educação patrimonial por intermédio dos inventários participativos. A Feira de São Bento em Cascavel, no Ceará, foi escolhida como referência a ser trazida ao ensino de história por ser recorrentemente citada pelos alunos como um elemento significativo na cultura, história e memória de suas experiências de vida. Ela repetia-se nos relatos ainda quando citadas as histórias diversas sobre trabalho, cultura e sociabilidades, permeadas na relação com o município e no que expressa de forma genuína a sua representatividade. Desta maneira, seu contexto de vida é o cenário primordial que os convida a pensar historicamente o patrimônio e as relações de pertencimento com o local.

São Bento é uma feira centenária que surgiu no século XIX, inicialmente conhecida como feira velha. Ganhou esse nome porque houve várias tentativas de mudar o nome do povoado de Cascavel/CE para São Bento, santo protetor das picadas de cobras. Entretanto não houve muita aceitação, apenas a feira ficou conhecida por essa nomenclatura. Uma vez firmados os primeiros equipamentos urbanos, estabelecimentos comerciais e a feira de São Bento, a partir de meados do século XX, os mesmos puderam contribuir para projeções de outros equipamentos estruturantes, com a finalidade de melhorar a organização dos espaços públicos destinados à comercialização. Dessa vez pensou-se em outros barracões, açougues e tabuleiros para peixes. Dessa maneira completou um complexo arquitetônico no núcleo urbano. (COSTA, 2016, p. 84)

⁴³ No espaço social amplo e no especializado, a aprendizagem histórica é um processo da consciência histórica em seus dois patamares Todo sujeito reflexivo agente passa por processos de aprendizado, formais e informais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido, Estar consciente da consciência histórica como interconexão entre indivíduos e sociedade, entre ontem, hoje e amanhã, entre experiências e expectativas é um fator dispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino-aprendizagem (na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas). (MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019)

Pensar o ensino de história segundo a feira, sua importância histórica para o município e a vida prática dos estudantes e suas famílias possibilita, assim, a estes enxergar o mundo e a formação do conhecimento histórico conforme suas necessidades e questões cotidianas. Esta conduta didática permite revertermos olhares em direção única e construirmos práticas pedagógicas que notem de forma plural as identidades que os cercam.

Por caracterizar-se como espaço do encontro e reencontro, da paquera, do recebimento de notícias de familiares, amigos e outros entes queridos, que vivem nos distritos e em outros municípios, a feira de Cascavel agrega, também, o valor afetivo. Tudo isso mostra que a Feira de São Bento reúne não somente valores materiais, mas também valores imateriais. (SILVA, 2011, p. 17)

Assim, o patrimônio pode ser compreendido como conteúdo significativo a partir da vivência dos alunos e de seu espaço social de atuação, suscitando novas perspectivas no ensino de história que esteja atento à polissemia da cultura como temática e referencial plausível em sala de aula.

Dentre as obras que narram a história do município, a produção memorialística “Cascavel 300 anos”⁴⁴ destaca como evento relevante do município a realização, aos sábados, da feira de São Bento, descrevendo assim o fluxo e a agitação ocorridos semanalmente no quadrilátero central da cidade:

Bastante concorrida, tem grande movimento comercial de hortifrutigranjeiros, de rapadura, batida, peixe seco (agulha), de artesanatos, de cipó, de palha e de barro, e de uma imensa variedade de produtos industrializados, trazidos por centenas de camelôs espalhados pelo mercado. Não obstante todo o seu movimento de compra e venda, às onze horas está terminada, com compradores e vendedores tomando seus destinos. (BESSA et al., 2001, p. 193)

Outra produção mais recente, intitulada “Feira de São Bento de Cascavel do Ceará: uma bênção para Cascavel, um patrimônio para os cascavelenses” (SILVA, 2011), elenca os diversos segmentos existentes na oferta dos produtos comercializados, dedicando assim um capítulo às “feiras da feira” onde relata alguns destes setores, tais como: a feira dos malandros, a da madeira, a do gado, a do artesanato, a das confecções etc.

É possível observar, assim, que a Feira de São Bento apesar de presente em publicações pontuais no decorrer das últimas décadas, evidencia que tais estudos e pesquisas ainda permanecem subutilizadas nas aulas de história no município de Cascavel, pois segundo o relato recorrente dos alunos isso dá-se em detrimento de uma “história oficial” que retrata nomes, prédios e datas relativos às “famílias ilustres” da cidade e relegam a história da feira e

⁴⁴ BESSA, Evanio Reis et. al. Fortaleza: Universidade de Fortaleza 2001.

A obra sobre a história de Cascavel baseia-se em pesquisas realizadas no Instituto Histórico do Ceará, Assembleia Legislativa do Estado, Cúria Metropolitana, bibliotecas, arquivos públicos, monografias, livros de atas e entrevistas.

de seus partícipes a uma importância menor, tanto que geralmente ausente das discussões sobre história local e patrimônio em âmbito escolar no ensino médio.

Tais relações didáticas com os discentes e a escuta ativa sobre seu cotidiano favorecem pensar assim as questões que aproximam a feira como patrimônio possível no exercício de refletir historicamente sua realidade. Estas se baseiam como uma ferramenta propulsora da atuação com esses jovens imersos em suas comunidades detentoras das referências culturais, no fomento a esta discussão. De forma a refletir sobre o patrimônio a partir da Feira de São Bento, nasce a possibilidade do trabalho com os inventários participativos⁴⁵, uma vez que estes se definem mais por seus princípios e suas diretrizes do que como uma tática de educação patrimonial erigida apenas por seus métodos.

Estudar a feira é aproximar o patrimônio e seu reconhecimento à vida comum, é atribuir valor a uma referência por vezes invisibilizada ou negligenciada nas aulas de história por ser representativa de grupos e saberes que historicamente estiveram à margem. Ao dar evidência a estes espaços de vida das pessoas, outros grupos sociais podem reconhecer-se nas referências abarcadas nestas discussões divergentes, inquietantes e promotoras de um hiato necessário no *status quo* de alguns aportes e práticas arraigados na educação patrimonial.

A Feira de São Bento que se distingue por sua dimensão espacial marcante, pelas relações sociais que promove, pela variedade de produtos e mobilização do setor econômico local, pela efervescência cultural que suscita, pela reinvenção e resistência frente ao cenário social contemporâneo carece ter ressaltado seu valor histórico-cultural. Essa mobilização corrobora a adoção de práticas docentes no ensino de história que favoreçam a afirmação da identidade local, a representatividade e o seu reconhecimento patrimonial no tempo presente.

Tendo como propósito o desenvolvimento de um trabalho com este tipo de instrumental pedagógico, comprehende-se que, por meio dos inventários participativos, as premissas que propiciam um viés mútuo de construção do conhecimento histórico são acionadas. Tal relação visa dar-se sob padrões que prezam pela horizontalidade dos saberes, possuindo pautas educativas ancoradas na crítica e no diálogo. Pensando na capacidade de transformação e reconstrução latentes, os inventários se engendram como ferramentas de mobilização social que deslocam as recorrentes práticas arroladas em educação patrimonial para um ângulo que busca atuar não apenas sobre o patrimônio institucionalizado, mas sim sobre as diversas referências culturais que afetam distintos grupos e demandas sociais.

⁴⁵ Os inventários participativos possuem como alvo primordial a mobilização e sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção de conhecimento e participação. (FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim et al. **Educação Patrimonial – inventários participativos:** manual de aplicação / IPHAN. Brasília-DF, 2016)

Assim, pensar historicamente acerca de outras narrativas possíveis aguça, no ensino de história, as diferentes apropriações do patrimônio na escola, entre seus atores; e extrapola os limites desta para seu entorno, na relação com o que é manifesto em seu cotidiano, estando assim inerente o universo da Feira de São Bento. A feira desponta, portanto, como um emblema marcante no modo de vida, na cultura do lugar, nas memórias que se constituem pelos sons; cores; encontros; sabores; festividades; funções socioeconômicas e latência cultural que historicamente gerou uma rede de sociabilidade tão peculiar a este acontecimento, atravessando gerações.

Por carecermos distanciar a lógica do currículo e de práticas do espaço escolar que se pautem num fundamento colonial e excludente, é fundamental pensar iniciativas de educação patrimonial que dessacralizem o patrimônio restrito apenas à monumentalidade, ensejando assim reflexões que ampliem os sentidos, as experiências e os olhares preteridos pela história. Nesta discussão acerca da educação patrimonial, é fundamental compreendermos a trajetória do pensamento cultural brasileiro e atuação de órgãos governamentais que conduziram no país as políticas e diretrizes atreladas historicamente a esta ação. Assim, desde a sua criação, em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – “manifestou em documentos, iniciativas e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas e conceituais e metodologias de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado na área” (IPHAN, 2014, p. 5).

Como se coloca assim em sua trajetória histórica a educação patrimonial no IPHAN? Que caminhos percorre até a difusão de propostas mais dialógicas tais como os inventários participativos?

O historiador Fernando Siviero (2015) destaca que as

Ações educativas estiveram presentes desde a sua fundação, embora sempre tivessem concepções, formas e funções heterogêneas e diversas. Ao estudar os lugares e as funções da educação na política preservacionista nacional, busca-se compreender como o Estado entendia e se relacionava com a sociedade na preservação dos bens culturais. A educação patrimonial surgiu em meados da década de 1980 como uma metodologia pedagógica para monumentos e objetos museográficos. Atualmente assiste-se ao surgimento de uma concepção dialógica, transversal e coletiva de educação patrimonial que almeja aproximar o campo do patrimônio cultural da sociedade civil. (p. 80)

Nestes rumos trilhados pela instituição, o autor destaca ainda algumas fases que marcaram distintamente as condutas no órgão relacionadas à educação. Em sua primeira fase, a educação no IPHAN estava concebida com a função de difusão e proteção do patrimônio legitimando os valores atribuídos pelo estado a um conjunto de bens, numa significação

instrutivista, de transmissão do legado cultural nacional (SIVIERO, 2015). Estabelecendo a premissa do “conhecer para preservar”, associando assim o reconhecimento e contemplação ao zelo para a formação da identidade nacional. Nesta fase, denominada heroica, Siviero (2015) destaca a educação como uma ferramenta de verticalização e institucionalização de uma narrativa única. Dava-se, assim, a produção de uma relação reificada acerca dos bens patrimoniais, aproximando-se da concepção de educação bancária⁴⁶ e ressaltando seu viés preservacionista.

Numa segunda fase, a partir dos anos de 1980, segundo o autor, conceitualmente, a mudança sintetizava-se na permuta do termo “patrimônio histórico e artístico” por “patrimônio cultural”. As ideias estariam postas a partir de então segundo o conceito de referências culturais locais em vez de monumento nacional, contudo posteriormente é possível constatar que não houve uma superação conceitual, mas uma sobreposição ou até justaposição desses conceitos (SIVIERO, 2015).

Esse período é marcado pelo projeto interministerial com o MEC⁴⁷, o Interação, que buscava aproximar as práticas de educação básica com os diferentes contextos culturais pela participação das comunidades. Um marco referencial deste momento é o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, organizado em 1983 pela museóloga e então diretora deste museu Maria de Lourdes Parreiras Horta. Neste evento, o termo educação patrimonial foi definido com base na metodologia inglesa da *heritage education* e sistematizado anos depois no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, em 1996 (HORTA, et al., 1999). Sendo instituída, então, como um objeto de “alfabetização cultural”, a educação patrimonial reforçava ainda nessa etapa a proposta instrutivista em sua base teórica e atuação.

Uma terceira fase, de acordo com Siviero (2015), demarca outros horizontes para a educação patrimonial no Brasil. Em iniciativas recentes, posterior aos anos 2000, ressalta-se o início de uma mudança de postura em relação à temática. Associados à esfera governamental, diferentes atores oriundos da sociedade civil e dos movimentos sociais passaram a reivindicar novas perspectivas de valorização de processos educativos democráticos e horizontais, cabendo ao estado uma escuta apurada por meio de seus órgãos de salvaguarda do patrimônio cultural (SIVIERO, 2015).

Nesta fase, as políticas públicas executadas ressaltaram em sua constituição uma construção coletiva que, por incluir diferentes segmentos sociais, imprimiu, segundo

⁴⁶ (FREIRE, 2005).

⁴⁷ O Projeto Interação, realizado entre os anos de 1981 e 1986, surgiu de uma proposta da Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e teve como finalidade o apoio a ações com participação da comunidade e valorativas da pluralidade cultural brasileira.

reivindicações e intensos debates, uma mudança de conduta evidente no IPHAN. Destacam-se neste momento as publicações que respaldavam conceitualmente estas alterações; sobressaindo-se a edição “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” (FLORÊNCIO, 2014). Além disso, a publicação da portaria 137/2016 estabeleceu novas diretrizes e reforçou projetos anteriores construídos coletivamente como as “Casas do Patrimônio”, que articularam uma rede baseada nos princípios da educação dialógica de Paulo Freire e da apropriação comunitária e social do patrimônio em vários estados do país.

Nessa nova perspectiva, a educação patrimonial deixa de ser encarada como uma ferramenta de verticalização de conhecimentos e valores (educação bancária) para tornar-se uma oportunidade de: reconhecimento, afirmação e interação de detentores de referências culturais distintas e diversas; construção coletiva e democrática de conhecimentos, afirmação e fortalecimento de alteridades e de vínculos de identidade e pertencimento. (SIVIERO, 2019, p. 117)

Passando assim a pautarem-se em uma abordagem “preservacionista participativa” (SIVIERO, 2019, p. 112), novos conceitos e possibilidades abrem-se a uma perspectiva mais democrática que incita a educação patrimonial a um viés eminentemente político e de prática da cidadania por diferentes grupos sociais.

Outro importante conceito que ampliou o debate acerca desta temática foi o de “territórios educativos” (GOULART, 2010, p. 16), que salienta a importância de que a escola dialogue com o mundo a sua volta baseando-se na interação entre diversos e diferentes atores sociais e espaços. Tal conceito visou, enquanto aporte teórico, religar dualidades entre o campo da educação e do patrimônio cultural percebendo-os como uma arena política e um direito social que articula diferentes saberes, visões de mundo, práticas culturais, crenças, ofícios, valores na diversidade de sujeitos e territórios (SIVIERO, 2019). Essa perspectiva conceitual corroborava com uma quebra de paradigmas em âmbito institucional nos projetos associados à educação patrimonial, visto que endossava uma opção teórica legitimadora da inserção de outros agentes e saberes neste campo, rompendo assim hierarquias epistemológicas historicamente consolidadas.

Obviamente que se comprehende, no rol dessa trajetória, a convivência e pluralidade das diferentes interpretações de educação e patrimônio presentes no âmbito institucional. Estas dialogaram e dialogam na perspectiva das relações entre os aportes teóricos norteadores, da ação dos técnicos do IPHAN e das relações com os bens, as referências culturais e as comunidades.

Neste bojo, os embates resultaram em processos educativos que norteiam a educação patrimonial e possuem um aparato das políticas públicas em defesa de um viés democrático de participação efetiva dos agentes sociais envoltos nestas práticas.

É justamente neste contexto de um enfoque no caráter dialógico da compreensão educacional sobre o patrimônio que se evidenciam espaços históricos muitas vezes relegados à invisibilidade, cabendo aí o estudo da Feira de São Bento sob o aporte da ferramenta didática dos inventários participativos. O espaço escolar e de sua comunidade passam a ser vistos como produtores de saberes locais em uma educação atenta às necessidades dos sujeitos envolvidos, encontrando correspondência nesta proposta de mobilização social que pode, assim, derivar numa proposição didática ao ensino de história e às ações de educação patrimonial. Estas podem permitir, então, potenciais contribuições, problematizando o olhar sobre o patrimônio com o uso dos inventários, por sua capacidade de demandar diferentes vozes num amplo diálogo acerca da memória, identidade e história local.

Assim, tomando como ponto de partida o *Manual de Aplicação do IPHAN* (2016), sua incorporação tem como alvo principal “a mobilização e sensibilização da comunidade para importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção de conhecimento e participação” (IPHAN, 2016, p. 6).

Desta forma, ao lançarmos nas aulas de história a atenção à feira de São Bento como referência cultural na história local do município de Cascavel, abrimos um panorama de possibilidades a serem construídos conjuntamente. Possibilitar essa experiência com os inventários a partir do ambiente escolar quiçá possa nos indicar frutíferas percepções acerca de outras fontes, agentes históricos, atores sociais e processos cotidianos.

Neste sentido, enfatizando a necessidade de um diálogo no ensino de história com outras formas de saberes que, por vezes, estão distantes da pauta escolar, acionamos o conceito do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020). Este discorre sobre os conhecimentos que, apesar de resistirem, muitas vezes não figuram à luz das dimensões e práticas dominantes na sociedade contemporânea, as “epistemologias do Sul”, expressando assim o panorama de relações de poder desiguais que produzem sujeitos “ausentes”.

As epistemologias do Sul dizem respeito a vários tipos de conhecimento, bem como às articulações que se podem estabelecer entre eles na luta contra a opressão. A essas articulações chamo ecologia de saberes. Existem dois tipos básicos de conhecimento nas ecologias de saberes: aqueles que nascem na luta, e aqueles que, apesar de não nascerem da luta, podem ser úteis a ela. Qualquer um desses tipos pode incluir conhecimentos científicos e não científicos. Trata-se de saberes práticos, empíricos, populares, conhecimentos vernáculos que são muito diversos, mas que têm uma característica comum: não foram produzidos em separado, como uma prática de conhecimento separada de outras práticas sociais. (SANTOS, 2020, p. 73)

A partir deste entendimento, comprehende-se que a valorização dos conhecimentos advindos da realidade próxima do aluno, como da Feira de São Bento, pode produzir a imersão em sua comunidade associada à percepção de problemas significativos de seu

contexto presente. Permeada pelo fluxo de pessoas e mercadorias e por atividades tradicionais tais como a agricultura, a pecuária, a pesca e o artesanato ou também por aquelas do setor secundário ou terciário tais como o comércio (alimentício, calçadista, de confecções, eletroeletrônicos, moveleira etc.), a indústria, o setor tecnológico, e ainda pela presença de manifestações artístico-culturais, a feira pode figurar como mote à compreensão do que é patrimônio cultural e seu papel na constituição de uma cidadania que notabiliza diferentes segmentos/agentes sociais e que figura como expressão genuína dos diversos modos de vida representativos da cultura local.

O interesse por outros saberes, outros espaços e sujeitos opera processos interpretativos, onde novos atores sociais emergem na abordagem histórica construída e representada em sala de aula. A complexidade das experiências advindas da realização da feira de São Bento em Cascavel, enquanto um acontecimento com múltiplas dimensões, reforça a proposta de que possamos indagá-la em sua pluralidade. A feira é trabalho (agricultura e comércio); é expressão dos hábitos alimentares; é lugar para encontrar artesanato local; é cantoria, é repente e música; é ponto de encontro para comer, beber, botar a conversa em dia; é o lugar de sonoridade, odores e sabores e, por isso, expressa a resistência de um patrimônio e uma identidade que evidenciam práticas de reconhecimento sob uma percepção decolonial. Direcionar o olhar dos alunos para este evento permite a criação de situações didáticas extremamente favoráveis ao aprendizado sobre a história e cultura local imersos na história e ainda potentes no tempo presente.

A intermediação da reflexão histórica pelo patrimônio cultural acionou assim um arsenal de múltiplas inquietações quanto à construção de um conhecimento para além dos conteúdos constituídos no currículo, desnaturalizando práticas e temáticas consolidadas na colonialidade do saber-poder que engendra muitas das ações educativas arraigadas.

A partir da proposição dos inventários participativos, observam-se que as atividades propostas incentivam a inventividade em cada escola, com seus próprios produtos, objetos, questões e ações que podem ir se reformulando a partir da pesquisa de campo e interpretação dos dados. Com um “olhar voltado aos espaços de vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local” (IPHAN, 2016, p. 7), este recurso pode suscitar ações no ensino de história que discutam de forma mais pungente as presenças e os silenciamentos que emergem das escolhas aportadas em sala de aula. A iniciativa dos inventários é apresentada na publicação do IPHAN como um exercício de cidadania e participação social de valorização das referências culturais, uma construção colaborativa da noção de patrimônio e fonte de estudos e experiências de reconhecimento da identidade local.

Ao pensar os caminhos de produção do inventário nas aulas de história, tal proposição didática sugere a pesquisa e o compartilhamento de conceitos como patrimônio, identidade e cultura para a estruturação de um quadro de possibilidades de valorização da memória social protagonizados pela comunidade.

O contexto de produção desta dissertação é marcado pela pandemia do Novo Coronavírus, que ocasiona a doença infectocontagiosa da COVID-19, fator que determinou a suspensão das aulas presenciais desde 18 de março de 2020 na rede estadual do Ceará. O desafio do ensino remoto emergencial trouxe inúmeros reveses à comunidade escolar. Enfrentou-se problemas decorrentes do aumento da demanda sobre a rede de saúde pública e privada de todo o país, fato que acometeu muitas famílias dada a insuficiência no atendimento pela sobrecarga dos hospitais, intenso número de infectados e de internações, tendo este quadro ainda agravado pelo número elevado de mortes. Somaram-se a isto questões de ordem socioeconômica e de dificuldades de acesso ao ensino remoto que passaram a centralizar a preocupação quanto ao alcance e aprendizagem entre os alunos, suas necessidades mais fundamentais da vida e subsistência cotidiana e ainda acerca do nível de aprendizagem alcançado nesta etapa de distanciamento social, além da necessidade de mediações tecnológicas que se tornaram imprescindíveis para a continuidade das ações pedagógicas.

A principal ferramenta utilizada na rede estadual cearense para os estudos domiciliares neste contexto foi o Google Classroom⁴⁸ que, associada à página de programação *on-line* denominada Conexão Seduc⁴⁹, além de aplicativos de mensagens instantâneas como o WhatsApp, plataforma de vídeos como o YouTube e redes sociais como o Instagram, favoreceram a interação nos processos de ensino-aprendizagem no cenário escolar pandêmico.

Nesta conjuntura adversa, de implantação emergencial do ensino remoto atrelada ao cenário de vulnerabilidade social, diversas ações contingenciais foram adotadas em substituição das aulas presenciais. O uso impreterível de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação passou a permeiar o cotidiano das unidades escolares, sendo assim necessário repensar a estrutura deste produto didático de forma a

⁴⁸ Numa parceria firmada em abril de 2020, a disponibilização do G Suite (plataforma que oferece uma série de ferramentas como Google Sala de Aula, Drive, Gmail, Hangout e Agenda) favoreceu aos professores disponibilizarem atividades pedagógicas de suas disciplinas, além da interação com objetivo de dar suporte aos estudos realizados em casa de forma segura, por ocasião da pandemia. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2020/04/02/partnership-between-seduc-and-google-provides-access-to-students-and-teachers-to-tools-education-online/>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

⁴⁹ Dialogando com os Planos de Atividades Domiciliares propostos pelas escolas da rede estadual cearense, o Conexão Seduc disponibiliza palestras, debates com especialistas, possibilidades de interação entre gestores e professores e programação voltada ao aos alunos.

atender às estratégias de aprendizagem remota/híbrida⁵⁰. Assim, encaminhou-se o trabalho, por um viés que possibilitasse em seu bojo redimensionar as estratégias de refletir o ensino de história e a educação patrimonial decolonial de forma a levar em consideração as condições e a mobilização da comunidade escolar neste novo panorama.

Com os inventários participativos acionados enquanto ferramenta didática proposta, a Feira de São Bento como referência cultural a ser trabalhada, é inserida em uma das seguintes categorias: celebrações, saberes, formas de expressão, lugares e objetos; esta escolha irá orientar os rumos das atividades no estudo. Segundo o *Manual de Aplicação dos Inventários Participativos do IPHAN* (2016), compreendemos que a feira se insere na categoria dos lugares, visto que “um lugar pode ser importante para uma comunidade, pode ser referência de seu dia a dia, de suas crenças, de atividades de trabalho. Esses lugares são essenciais para o inventário e podem significar novas descobertas, novos bens de nosso patrimônio que merecem ser cuidados”. (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 32)

Após o planejamento, o professor de história pode alargar seu entendimento acerca das fichas do inventário apropriadas a cada etapa do desenvolvimento da ação. O mapeamento das ferramentas, dos recursos e das fontes é outra etapa crucial para o engajamento da turma e, assim, o aporte da história oral contribui para enriquecimento da vivência dos alunos nessa experiência e para consolidar a fase posterior de documentação e organização de dados.

A relação entre história e memória alicerçada por meio da história oral assinala com as entrevistas elementos fundamentais para a observância das fichas dos inventários participativos a serem construídos no olhar sobre a feira de São Bento e sobre como tais memórias na relação com o patrimônio local estão constituídas.

A narrativa de experiências de vida produzida no contexto de uma entrevista, sendo esta por si só objeto de análise, reforça o entendimento da construção do conhecimento histórico pautado pelas fontes que dispomos, mas sobretudo pelas questões e problemas que lançamos a estas fontes (ALBERTI, 2012). Assim, o trabalho com a história oral pode vigorar como uma importante ferramenta de aporte da história local e da educação patrimonial decolonial, relegando valor à comunidade escolar e mediando a consolidação de uma identidade que está além daquela apregoada e restrita aos conteúdos presentes nos livros didáticos. Ao utilizarmos a metodologia da história oral no âmbito das histórias de vida, produzem-se fontes que compõem narrativas a serem problematizadas, desta feita:

⁵⁰ A aprendizagem no ensino híbrido dá-se a partir da prática que mescla as atividades presenciais com propostas de ensino *on-line*, integrando a tecnologia à educação de forma interativa e colaborativa.

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas [...] (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 14)

A educação patrimonial decolonial ao recorrer à história oral permite suscitar novas relações com a feira enquanto referência da vida comum, de trabalhadores, frequentadores e demais agentes partícipes dessa manifestação local, favorecendo inclusive a criticidade e a apreensão de distintos recortes investigativos no ensino de história com os inventários participativos.

Por ocasião da pandemia do Novo Coronavírus, esta metodologia da história oral será mediada pelos recursos tecnológicos com a utilização da principal plataforma adotada na rede de ensino cearense, o Google Classroom. Compreendendo o contexto de limitações de recursos que assola os gestores, os professores e os alunos, acredita-se ser mais viável inserir o produto didático no cotidiano das aulas de história com a associação ao recurso do Google Meet⁵¹ para os momentos síncronos, de exposição, debate, reflexões e direcionamentos das pesquisas executadas. O professor pode sugerir o trabalho em equipes, traçando como suporte, ainda, a criação de um grupo no WhatsApp para compartilhamento de informações, tiradúvidas e troca de ideias. Este é um trabalho a ser desenvolvido com uma das séries do ensino médio pelo período de um bimestre, e como critério avaliativo, o engajamento nas ações pode aferir de forma qualitativa os resultados obtidos para que cada docente reflita melhorias e incrementos posteriores na atividade conforme o contexto de desenvolvimento e a turma envolvida na ação. É fundamental, ainda no desenvolvimento das atividades mediadas pelos recursos tecnológicos, a disponibilização de um termo de autorização de uso de imagem, voz e conteúdo que poderá inclusive ser disponibilizado via Google Forms⁵².

Assim proposto, o trabalho com as fichas dos inventários se compõe por:

1. Ficha do Projeto:

DESCRIÇÃO:

Esta primeira ficha atende à estruturação do projeto para organização das informações iniciais que, pelo contexto de isolamento social (recomendado pelos

⁵¹ Recurso da plataforma G Suite que possibilita a realização de videoconferências, oportunizando interação em tempo real.

⁵² Exemplo de formulário eletrônico possível para resguardo da veiculação das informações no *link* a seguir: <https://forms.gle/BGAX7d3vT1CoAxep8>

órgãos de saúde pública e instituído nos decretos estaduais), terá algumas peculiaridades de adaptação ao contexto, não obstante, discutirá a importância da Feira de São Bento para o município de Cascavel, onde figura como expressão histórica, socioeconômica, turística e cultural.

É uma apresentação inicial que visa oportunizar uma construção colaborativa e a aproximação com a realidade vivenciada, com o intuito de evidenciar a percepção dos alunos sobre a sua atuação como sujeitos históricos em torno desta.

OBJETIVOS:

- Contribuir para uma aproximação da situação-problema acerca do ensino de história pautado pela história local e educação patrimonial a partir da Feira de São Bento de Cascavel-Ce.
- Coletar e selecionar informações sobre a feira com base em diferentes testemunhos, saberes e fontes.
- Motivar uma experiência de educação patrimonial segundo um referencial advindo do cotidiano do aluno.
- Identificar, de maneira dialógica e participativa, as referências culturais inerentes à Feira de São Bento que lhes são significativas.

RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
Analizar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos

âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo, a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES ESPECÍFICAS

EM13CHS101: Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

EM13CHS102: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas e sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.

EM13CHS201: Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

EM13CHS401: Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo em diferentes espaços e contextos.

EM13CHS502: Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

ESTRATÉGIAS:

- a) Os alunos serão divididos em equipes e convidados a promoverem entrevistas com seus familiares, conversas com frequentadores de seu círculo de convívio, onde os entrevistados possam discorrer sobre suas histórias de vida entrecortadas pelas vivências na Feira de São Bento e sobre momentos marcantes que estes tenham testemunhado ou participado e que destacam segundo suas memórias.
- b) Posteriormente, os alunos serão convocados a desenvolverem pesquisas na internet sobre a Feira de São Bento e sobre como esta é apresentada nos *sites*, vídeos e demais páginas de acesso onde figura como expressão histórica, socioeconômica, turística e cultural no município de Cascavel. Desta feita, será possível confrontar, a partir do resultado destas buscas, as diferentes narrativas elencadas sobre a temática, além de poderem discutir sua

visibilidade ou ausência de identificação, na coleta da pesquisa, como patrimônio cultural local.

- c) A partir deste resultado inicial, o professor, de forma a socializar e debater o conteúdo proveniente destas etapas anteriores, solicitará fotografias, filmagens e transcrições das entrevistas produzidas pelos estudantes, podendo estes ser utilizados como um valioso material de concepção e olhar sobre a feira a partir de diferentes prismas. Nesta ficha, que resultará desta experiência, a ser denominada FICHA DO PROJETO, deve constar ainda o título sugerido pela equipe, nome e fotos dos integrantes, além da identificação dos entrevistados (compreendendo-se o resguardo às possibilidades, seguidos todos os protocolos sanitários orientados pela Secretaria Estadual de Saúde).

AVALIAÇÃO:

Ao término desta etapa, o professor poderá instigar a reflexão sobre as ações desenvolvidas por meio de questionamentos, tais como:

Por que foram convidados tais depoentes como personagens relevantes a compartilhar o testemunho de suas histórias e memórias sobre a feira?

Quais os principais desafios encontrados para a execução das entrevistas? Qual a importância do compartilhamento de tais relatos e pesquisas conseguimos perceber com a atividade?

De que forma as diferentes versões, sentimentos e imagens edificadas em torno da feira favorecem o debate acerca desta como patrimônio cultural?

2. Ficha do Território:

DESCRIÇÃO:

Esta ficha volta o olhar sobre o espaço onde é realizada a pesquisa, visando sua maior compreensão, assim, por meio de sua descrição e história, será possível relacionar os sentidos e as relações atribuídos à Feira de São Bento. As problemáticas e questões inerentes ao território onde ela está inserida delimitam o sentido do seu espaço de vivência e significação enquanto patrimônio e referência cultural no município de Cascavel. No quadrilátero urbano onde historicamente é realizada, com suas especificidades, permanências e descontinuidades inerentes a cada tempo de sua prática, a feira delimita e produz sentidos próprios naquele local onde se constitui.

OBJETIVOS:

- Reconhecer os principais elementos, características e transformações que permeiam o cotidiano espacial da feira.
- Discutir as percepções sobre a Feira de São Bento como lugar produtor de diferentes sentidos, funções e relações.
- Indicar aspectos favoráveis e desafiadores para a manutenção da feira como referência cultural e patrimonial para a comunidade.

RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO	
Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações.	
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	
HABILIDADES ESPECÍFICAS	
<p>EM13CHS106: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>EM13CHS202: Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> <p>EM13CHS203: Contrapor os diversos significados de território, fronteira e vazio (espacial, temporal e cultural), em diferentes sociedades,</p>	

contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.

EM13CH204: Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

EM13CH205: Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

EM13CH206: Compreender e aplicar os princípios da localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

ESTRATÉGIAS:

Nesta etapa, as equipes apresentarão, via Google Meet (devido à necessidade de isolamento social e manutenção do ensino remoto/híbrido na unidade escolar), as imagens, as fotografias, os mapas e outras referências de localização do lugar onde a feira ocorre. Será importante, ainda, anexar sua descrição, histórias das transformações ocorridas com o passar dos anos, observar o cuidado e/ou descaso relegado pela comunidade e pelo poder público para sua preservação e manutenção das atividades. A partir destas evidências que consiga coletar na família e com pessoas da comunidade que vivenciam a feira de São Bento, será sugerida a estruturação de um painel a ser replicado na aula em videoconferência com as informações dispostas em formato de apresentação colaborativa de *slides* para compartilhamento.

AVALIAÇÃO:

Na conclusão dessa etapa, o professor poderá sugerir às equipes que cada uma proponha um formato de divulgação da feira como patrimônio cultural local a partir das informações compartilhadas até esta fase. Ao destacar a importância e o potencial educativo da abordagem dos trabalhos sobre a feira de São Bento, ressaltar que veículos de interação como as redes sociais podem ser um canal relevante para esta ação. Será valioso refletir o sentimento e o impacto socioeconômico e cultural que a ausência da histórica realização da feira trouxe para a comunidade no período de isolamento social rígido (dadas as repetidas

determinações de suspensão da feira nos períodos de *lockdown* vivenciados por ocasião dos decretos estaduais em atenção ao agravamento da pandemia).

3. Ficha das Categorias:

DESCRIÇÃO:

Com a produção da ficha das categorias, a proposta do inventário participativo como ferramenta didática consolida-se segundo o aprofundamento e engajamento do material colhido da relação entre alunos e comunidade a partir de sua participação ativa no processo. O recorte temático e as categorias são firmados na organização dos dados e na possibilidade de optarem por trazer ao enfoque esferas tais como: lugares, objetos, celebrações, formas de expressão, saberes.

OBJETIVOS:

- Exercitar a aplicação da vivência da pesquisa e dos dados coletados no ensino de história por intermédio da educação patrimonial.
- Identificar diversos agentes históricos e conhecimentos possíveis advindos desta experiência didática a serem integrados à história local fomentada em sala de aula.
- Observar significados e relações atribuídos às categorias destacadas como forma de referência e afirmação da identidade do grupo.

RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital – para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E

SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo, a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os Direitos Humanos.
Participar pessoal e coletivamente do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
HABILIDADES ESPECÍFICAS
EM13CHS101: Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
EM13CHS103: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).
EM13CHS104: Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
EM13CHS106: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva, e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
EM13CHS201: Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.
EM13CHS203: Contrapor os diversos significados de território, fronteira e vazio (espacial, temporal e cultural), em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.
EM13CHS302: Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.
EM13CHS303: Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades

criadas pelo consumismo.

EM13CHS402: Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

EM13CHS403: Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

EM13CHS404: Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

ESTRATÉGIAS:

Com o relato das manifestações e dados mais relevantes elencados acerca do cotidiano da movimentação semanal e das experiências de seus participantes debatidos nas etapas anteriores, os alunos serão convidados a rememorarem aspectos relacionados às distintas categorias que compõem a Feira de São Bento. Nesta Ficha das Categorias, podem estar listados dados que compõem peculiaridades da história da feira, tais como: o nome mais comum do lugar e outros nomes que ela possa ter sido conhecida em outras décadas; as tradições artísticas e artesanais que resistem ao tempo e são memória viva ainda pulsante neste cenário festivo; as celebrações e/ou eventos históricos relevantes já ocorridos no espaço da feira; os objetos que genuinamente são comercializados e há gerações são buscados naquele reduto de compra e venda popular, as pessoas envolvidas na produção, distribuição ou comércio de gêneros e artigos diversos com suas técnicas, modos de fazer e saberes relacionados; a disponibilidade ou necessidade de estrutura e recursos inerentes à dinâmica da feira e suas imbricações com a comunidade em geral e com o poder público local; entre outras possibilidades.

Buscando ainda coletar informações e propor atenção às referências, personagens e feitos mais conhecidos do lugar podem ser destacados na produção desta ficha, momentos ou datas que marcam a história da Feira de São Bento em Cascavel; as distintas funções da feira para a população; o destaque às pessoas envolvidas na atividade semanal da feira, características das bancas dos feirantes, principais produtos comercializados, desafios e dificuldades encontradas, suas diferentes

relações com a feira e a rotina de sua movimentação. É interessante ainda dialogar sobre os motivos que segundo o entendimento do entrevistado levam à resistência da ocorrência da feira mesmo em tempos contemporâneos. Também cabe refletir sobre o nível de organização e cuidado relegado ao local, bem como se existem mobilizações para sua preservação e por quais motivos ocorrem ou não.

AVALIAÇÃO:

A avaliação desta etapa da Ficha das Categorias dos Inventários Participativos da Feira de São Bento ocorrerá pela observação das participações e contribuição dos alunos na execução de um seminário a ser realizado por videoconferência, denominado “Para além de uma história única: Educação Patrimonial Decolonial por meio dos Inventários Participativos da Feira de São Bento”, onde estes relatos e material apresentado na explanação temática comporão com a junção das etapas anteriores a composição da nota do bimestre na disciplina de história.

4. Ficha das Fontes Pesquisadas/Organização e Difusão:

DESCRIÇÃO/ESTRATÉGIAS:

Identificar, na apresentação desta ficha, os caminhos adotados na pesquisa com a explanação sobre a proveniência das informações, seja pela oralidade, acervos, objetos, visitas ou outras possibilidades acionadas e por que estas foram as fontes escolhidas para a pesquisa, procedendo assim a análise e a interpretação dos dados. Após a sistematização e discussão sobre todo o arsenal de informações problematizadas com a pesquisa, são importantes a disseminação e o compartilhamento deste trabalho como forma de ensejar ações diversas no âmbito da educação patrimonial decolonial. Assim, abre-se um caminho para que se fuja da estrita compreensão do patrimônio atrelado às convenções e monumentalidades que hermeticamente mantiveram as práticas nesta área silenciando valores culturais populares ou lhes atribuindo importância subalterna. Sublevar essa lógica abre caminhos à decolonialidade, à diversidade de abordagens das referências culturais nas temáticas possíveis no espaço escolar. Suscitar, assim, uma culminância nas plataformas digitais (por videoconferência, via Google Meet, ou ainda por meio da divulgação na rede social de maior alcance entre os participantes) com os envolvidos na produção e, sobretudo, daqueles que trouxeram suas falas e histórias ao inventário é fundamental para o fortalecimento

da identidade, elevação da autoestima acerca das atividades desempenhadas na Feira de São Bento e de seu papel social, bem como para a democratização e difusão de todo o trabalho realizado. Assim, a salvaguarda desse importante bem cultural, reforça-se como um direito e prática cidadã que se tornou objeto partindo da escola, mas extrapolando a vista sobre sua relevância para além desta.

OBJETIVOS:

- Aproximar estratégias da aprendizagem histórica do contexto do aluno e do tempo presente.
- Oportunizar o contato com diferentes fontes históricas como maneira de contribuir na formação de um pensamento crítico pelo aluno.
- Favorecer a inserção de abordagens sobre contextos e realidades diversas na cultura escolar.
- Difundir a concepção do aluno como produtor de conhecimento histórico significativo no âmbito escolar e em outros espaços de atuação social.

RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital – para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos

democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo, a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários e respeitando os Direitos Humanos.
Participar pessoal e coletivamente do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
HABILIDADES ESPECÍFICAS
EM13CHS101: Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
EM13CHS102: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas e sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.
EM13CHS103: Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).
EM13CHS104: Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades no tempo e no espaço.
EM13CHS106: Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
EM13CHS201: Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.
EM13CHS302: Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos

naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

EM13CHS401: Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo em diferentes espaços e contextos.

EM13CHS402: Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

EM13CHS403: Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

EM13CHS404: Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

AVALIAÇÃO:

A etapa conclusiva da pesquisa com os Inventários Participativos da Feira de São Bento visa instigar uma ação devolutiva à comunidade, mobilizando um momento de culminância onde o trabalho com a Educação Patrimonial Decolonial possa instigar a sistematização de ações contínuas de valorização da história local na escola e com outras instituições e segmentos sociais a serem engajados nestes resultados. Diversas linguagens de difusão podem ser resultantes deste empenho de possibilitar relevância a esta referência cultural do município de Cascavel. O contexto pandêmico, todavia, limita uma exposição presencial até a amenização do cenário de contágio. Com o avanço da vacinação à população e retomada num cenário de atividades letivas no formato híbrido, pode ser proposta uma mostra dos resultados obtidos com uma visitação gradual, respeitado o distanciamento social e demais protocolos de saúde. Pode ser proposto em um evento escolar de conclusão para disseminação dos resultados o uso da plataforma Padlet⁵³, que permite inclusive o compartilhamento do conteúdo produzido em diversas redes sociais, além de possibilitar o *download* dos arquivos elencados na pesquisa em diversos formatos. Esta ferramenta é voltada para a produção de projetos

⁵³ O Padlet é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Com a mesma conta é possível criar vários murais. O site pode ser acessado em <https://pt-br.padlet.com/>.

colaborativos e pode ser transposta diretamente ao Google Classroom, atuando como um ambiente virtual de aprendizagem que mobiliza troca de conhecimentos e produção conjunta. Assim, o engajamento e a cooperação explorada nestes espaços virtuais favorece a troca de conhecimentos e a reinvenção das alternativas didáticas e propostas metodológicas que carecemos implementar neste contexto emergencial que atravessamos.

Estas vozes que ecoam da comunidade, adentrando a escola e as aulas de história, favorecem a identificação das memórias e possibilitam uma escolha didática que tem como via a participação ativa dos alunos, de seus familiares e da comunidade de seu entorno na constituição de outras narrativas de reconhecimento da história local.

A “leitura de mundo” que, por vezes, é preterida na aprendizagem requerida aos jovens do ensino médio, é em contrapartida ressaltada na utilização do produto didático dos inventários participativos, pois se centra segundo as premissas de uma educação patrimonial decolonial (TOLENTINO, 2018), que reconstrói representatividades e transgride o sentido homogeneizante do ensino de história tradicional. Por meio de uma compreensão pedagógica onde a pergunta é o fundamento da atuação dos alunos e da comunidade por instigar relações dialógicas, a necessária curiosidade reflexiva no ensino de história remonta-se como experiência transformadora no espaço educativo e em sua identificação com o patrimônio, que ao invés de limitar ou uniformizar, emancipa!

Valorizar os atores históricos e saberes reversos presentes na Feira de São Bento é um caminho para a difusão de práticas onde a educação patrimonial e o envolvimento das pessoas intrínsecas a este processo expressem resistência, sobrevivência, tradicionalidade e valor à identidade local. Quiçá, vamos afirmando assim narrativas divergentes onde a história elege vidas, lugares, celebrações, conhecimentos e fazeres antes ocultados ou relegados à margem, reiterando seu papel político em prol de uma consciência que legitima a luta por direitos sociais, indistintamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a história local como propulsora de uma relação fértil com os saberes edificados no espaço escolar e para além deste sugere, a nós professores de história, ousadas ações que se configuram como campo de pesquisa em que o ensino e a produção do conhecimento partem do ato de “pensar o cotidiano historicamente”. Ver, discutir e difundir temas históricos de natureza diversa, redesenhandos, neste bojo, práticas que se distingam pelo valor dado à pluralidade de conhecimentos sobre o patrimônio e a vida das pessoas é uma conduta docente afirmativa na qual a diversidade de narrativas passa a ser considerada e posta em evidência.

As portas que hoje se abrem ao entendimento sobre a educação que defendemos; o olhar sobre o patrimônio que nos afeta e dos demais com quem dialogamos; nosso papel social no exercício no ensino de história; tudo isto associado às nossas experiências de vida tem em vivências formativas, como a oportunizada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA –, a expressão da luta de parte de uma trajetória contínua que hoje sentimos de forma bem mais presente nos embates e resistências travadas em nossas aulas.

O frenético fluir de informações que transitam nos veículos de comunicação e tecnologias (exacerbados no contexto pandêmico que exigiu de nós o distanciamento social, dada a situação de contaminação pandêmica do Novo Coronavírus) impôs uma quebra de paradigmas indispensável ao ato educativo no tempo presente. Como docente dessa etapa escolar do ensino médio, foi desafiador notar que o curso das narrativas no ensino de história esbarra ainda em muitas limitações curriculares arraigadas pelo sistema educacional, dificultando uma apropriação crítica dos saberes da disciplina, do olhar sobre a sua realidade, segundo uma leitura de mundo que se apresenta à volta, sobretudo na abordagem da história local.

Compreender as ações participativas como fomentadoras de processos de aprendizagem, prezando pela compreensão de que as pessoas podem construir de forma dialógica seu entendimento sobre as referências culturais, manifestações e patrimônios que lhes são caros. Isto foi o principal intuito no desenvolvimento desta pesquisa, que trouxe a feira e seus saberes para o centro da aula de história. Ao exercitar novas estratégias de açãoamento da educação patrimonial para o reconhecimento da história local, o convite ao trabalho com os inventários participativos pôde intensificar a apreensão destes como uma ferramenta didática de múltiplas possibilidades que, em sua essência, estimula o protagonismo e a mobilização social em torno da apropriação dos seus espaços de vida, de luta, de festa, de fé e de trabalho como patrimônios.

Neste sentido, no contexto de aplicação desta pesquisa atravessado por uma pandemia em escala mundial, onde os meios instantâneos de comunicação acentuaram em nosso cotidiano um papel central, sabe-se que um recorrente apelo à massificação cultural foi notoriamente sentido. Assim sendo, a aula de história mais que nunca assume papel central na importância do aprofundamento acerca do uso da história local como campo de atuação indispensável e oportuno no espaço escolar. Coube a nós enquanto historiadores, no cotidiano da sala de aula, a reinvenção.

A aproximação com a história local e a educação patrimonial, ao invés de rivalizar, pôde subsidiar o repensar docente. Assim, tornou-se mais acessível compreender o valor que a inserção de novas abordagens pôde oportunizar na apropriação do conhecimento histórico, sendo um fator de imersão social.

O desenvolvimento do trabalho com os inventários participativos possibilitou como esteio uma proposta de práxis mais aproximada do entorno social no ensino de história, naquilo que extrapola o ambiente escolar e proporciona novos olhares, inclusive sobre novas fontes históricas antes invisibilizadas. A partir desta percepção, elencaram-se as discussões acerca do patrimônio histórico local, tendo a discussão sobre a Feira de São Bento como recurso didático que se pautou não pelo viés tradicional da monumentalidade, mas pela inclusão de novos elementos, espaços e sujeitos históricos tão relevantes e dantes relegados da abordagem comumente aportada pela história local no ambiente escolar.

Significar minha experiência, trazendo a trajetória profissional para as reflexões que mobilizaram a teoria e o método histórico, e elaborar o produto didático a partir da revisão sobre como o patrimônio histórico é debatido em sala de aula, encaminharam-me a compreender a necessidade do enfoque decolonial. Ao expressar os distintos espaços, saberes e sujeitos que exercem o protagonismo histórico, foi possível, creio eu, perseguir a disseminação do conhecimento atenta ao meio social e à diversidade cultural, defendida pelo PROFHISTÓRIA. Subverter narrativas ou o exclusivismo dos conteúdos atrelados às avaliações de larga escala tão presentes no ensino médio ensejou uma mudança de atitude docente. Ao notabilizar os saberes locais e os processos históricos pautados nas experiências de meus alunos e em seu olhar sobre o tempo presente, a prática da educação patrimonial decolonial buscou evidenciar outras sensibilidades e sentidos que rompem com o modelo de ensino globalizante que nega as especificidades e os valores locais.

As experiências individuais e coletivas das diversas categorias sociais que compõem a comunidade escolar e seu cotidiano dialogam com a realidade e com as problemáticas contemporâneas por meio dos inventários participativos da Feira de São Bento. Acredita-se

que, com esta ferramenta didática, a educação patrimonial vê fortalecida, assim, a perspectiva que imprime ao currículo com significância e subjetividade, dadas pelo olhar sensível ao contexto social e cultural dos jovens imersos no universo da aprendizagem histórica.

Esta experiência impulsionada por intermédio do PROFHISTÓRIA reflete o ensino de história que expande seus espaços de aprendizagem, gerando diferentes formas de entendimento e estando apto a contribuir para o incremento das relações escola-comunidade e de formação de jovens protagonistas sociais. Foi possível, neste trabalho, refletir assim conceitos históricos como memória e identidade atrelados ao entendimento sobre história local, patrimônio cultural, aprendizagem e formação da consciência histórica nesta era onde vigora a obsolescência desenfreada e a volatilidade dos bens, saberes e relações sociais, inclusive no universo escolar.

A pesquisa e escrita que resulta nesta dissertação de mestrado foi atravessada desde março de 2020 por um período ainda vivenciado na etapa de sua conclusão: a pandemia em escala mundial que, pela doença infecciosa da COVID-19, ceifou até agosto de 2021, no Brasil, mais de meio milhão de vidas⁵⁴, fato que exigiu de nós a prática do isolamento social que, além de mudanças comportamentais em nosso cotidiano, repercutiu em novas demandas e necessidades para o campo educacional. A interrupção emergencial das atividades escolares presenciais exigiu de toda a comunidade escolar no país um redesenho e repensar da educação, que evidenciou a urgência da mediação tecnológica e conectividade, em paralelo com a realidade da desigualdade de acesso e vulnerabilidade social. A nós professores a reinvenção foi a palavra de ordem. Isto se expressa indissociavelmente na proposição do produto didático apresentado nesta dissertação, em que a definição de estratégias precisou ser revista e adaptada ao novo panorama social vivenciado, de forma a atender às prescrições dos protocolos de saúde orientados para conter a contaminação proondo, assim, atividades adequadas ao ensino remoto/híbrido.

Este desafio de promover o estudo sobre o ensino de história, a história local e a educação patrimonial em um contexto social permeado pelo medo, insegurança, transtornos e perdas me fez refletir ainda mais sobre os usos sociais que podem derivar de uma educação crítica. A constituição da consciência histórica reafirmou-se como não sendo uma necessidade exclusiva da vivência escolar, ou da imposição de um currículo, mas de um legado de experiências diversas que conciliadas circundam o processo de escolarização. A reflexão

⁵⁴ Segundo dados da Plataforma Integrada de Vigilância e Saúde do Ministério da Saúde em seu Painel de Monitoramento da Covid-19, até 28/08/2021 somam-se 578.326 óbitos confirmados. Disponível em <<http://plataforma.saude.gov.br/coronavirus/covid-19/>>. Acesso em: ago.2021.

acerca dos conhecimentos históricos e sociais abordados no ambiente da sala de aula permite uma compreensão que contribui para a formação humana da identidade e do exercício da cidadania participativa e colaborativa.

Os instrumentos teórico-metodológicos aportados na discussão da história local e do patrimônio cultural realçaram a compreensão de que o objetivo do ensino de história relaciona-se à promoção das identidades e ao olhar sobre o mundo ao seu redor, seus espaços de convivência e problemas significativos em seu cotidiano.

Com este entendimento, o aluno figurou como centro do processo de aprendizagem histórica em detrimento de uma prática em que são recorrentes conteúdos meramente desconexos e sem vinculação com sua vida e de sua comunidade. Foi a partir desta premissa que o estudo da Feira de São Bento e os inventários participativos galgaram seu espaço na afirmação deste produto didático, possibilitando assim um ambiente fecundo para o usufruto da aprendizagem histórica pelos alunos em seu contexto escolar e social. Ao enriquecer uma perspectiva curricular do ensino de história repleta de sentido, a defesa de uma educação patrimonial decolonial, dialógica e participativa se assevera na construção de outras relações possíveis. No olhar sobre o patrimônio no ensino de história, este é o viés democrático almejado, aquele que esteja fiel a assegurar que os laços afetivos e simbólicos representem distintas comunidades, povos, saberes e sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. **Processos de construção do saber histórico escolar.** História e Ensino, Londrina, v. 11, julho. 2005.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** 2. ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.

ALVES, Luís Alberto Marques. **A história local como estratégia para o ensino da História.** Universidade do Porto, 2010.

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos. **História em Migalhas: história regional e local.** São Paulo: ANPUH, 1990, p. 7-15.

_____. **Região, sertão e nação.** Estudos Históricos. Vol. 8, n. 15, 1995, p. 145-151.

_____. FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro, FGV, 1996.

ARRUDA, Gilmar. **Para que serve o ensino de história?** História & Ensino, Londrina, 1:61-68, 1995.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de história local:** redescobrindo sentidos. Saeculum: Revista de História. N. 15, 2006, p. 57-85.

BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas.** São Paulo, Brasiliense, 1987a, vol I.

BERNINI, Giovani Marcos. **Lugares de memória da rede: educação patrimonial, espaços públicos e linguagens digitais para o ensino de história.** Campo Mourão, PR: UNESPAR, 2020.

BESSA, Evânio Reis et all. **Cascavel 300 anos.** Fortaleza, Universidade de Fortaleza, 2001.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília, 1988.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União – Seção 1 – 13/12/2007, p. 4.

- _____. **Parecer CNE/CP nº 11/2009.** Ministério da Educação. Brasília, 2009.
- _____. **Matriz de Referência ENEM.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rcceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2020.
- _____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Diário Oficial da União – Seção 1 – 23/09/2016, p.1-2.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, Brasília, 2018.
- _____. **Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016.** Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.
- _____. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> > Acesso em: 06 jul. 2020.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 3^a Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.
- CAIMI, F. E. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, M. M. D. **História:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino v. 21).
- CANDAU, Joël. **Memória e Identidade.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.28, nº 55, p. 153-170, 2008.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**. vol. 7, n. 13, 2018, p. 272-292.
- CEARÁ. **Lei 14.273, de 19 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08>. Acesso em: 1º out.2020.

_____. **Escola Aprendente - Metodologias de Apoio:** área de ciências humanas e suas tecnologias. Fortaleza, SEDUC, 2008.

CERRI, Luiz Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno, 2001.

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. In: **Revista Brasileira de Museus e Museologia – MUSAS**, vol .1, n. 1. Rio de Janeiro: Iphan, 2004, p. 136-146.

_____. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Dossiê Educação Patrimonial**, n. 3, Iphan, jan./fev. 2006.

CHAVES, José Olivenor Souza; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. História Local e o Ensino de História. In. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). **Ensino & linguagens da história.** – Fortaleza: EdUECE, 2015.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n.2, 177-229, 1990.

CHUVA, Márcia. **O ofício do historiador:** sobre ética e patrimônio cultural. In: Oficina de Pesquisa: A Pesquisa Histórica no IPHAN, I, 2007, Rio de Janeiro, Palácio Gustavo Capanema e Paço Imperial. Anais... Rio de Janeiro: Copedoc/Iphan, 2008. p. 27-43. (Patrimônio: práticas e reflexões, 2).

_____; GOUVEIA, Inês. Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). In: **Museologia Social**. Cadernos do Ceom. a. 27, n. 41. Chapecó: Unochapecó, p. 9-22, 2014.

_____; ABREU, Regina (org.). **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. 2^a ed. Rio de Janeiro, 2009.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, A. M. GASparello, A. MAGALHÃES, M. S. **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 199-214.

CORREA, Rodrigo Antunes. **Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas:** uma construção coletiva. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós Graduação em Ensino de História, 2018.

COSTA, Maria Regiane da. **Dinâmica espacial da feira livre de São Bento em Cascavel/CE.** Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2016.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMARCHI, João Lorandi. Perspectivas para atuação em educação patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, nº 22, p.267-291, jul./dez. 2016.

_____. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. Revista CPC, São Paulo, v.13, nº 25, p.140-162, jan./set. 2018.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e o seu lugar na história:** histórias ensinadas em Ceará-Mirim. Natal: UFRN, 2006.

FERREIRA, Elenice Silva. **A história local e a pesquisa em história da educação.** Crítica Educativa. Sorocaba/SP, v. 5, n.1, p.293-307, jan./jun. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; et al. **Educação Patrimonial:** inventários participativos: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2016.

_____. **Educação patrimonial:** algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo (org.). Cadernos do patrimônio cultural – educação patrimonial. Fortaleza: Seccultfor/Iphan, 2015a. p. 21-30.

_____. Educação patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Iphan, 2012. p. 22-29. (Caderno Temático 2).

_____. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. 2 ed. Brasília: IPHAN/DAF/Cogedi/Ceduc, 2014.

FONSECA, Maria C. L. **O Patrimônio em Processo.** Trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, IPHAN, 2005.

_____. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 56 – 76.

_____. **A pesquisa histórica na promoção do patrimônio.** In: Oficina de Pesquisa: A Pesquisa Histórica no Iphan, I. Rio de Janeiro, Palácio Gustavo Capanema e Paço Imperial. Anais... Rio de Janeiro: Copedoc/Iphan, 2008. p. 105-127. (Patrimônio: práticas e reflexões, 2).

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais:** uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história. *História Oral*, v.9, n.1, p.125-141, jan.-jun.2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 31. Ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184p.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **A formação do profissional de história na contemporaneidade.** Mouseion, Porto Alegre, vol. 19, p. 109-125, 2014.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em Educação Patrimonial e Ensino de História (2015-2017). **Revista de Pesquisa Histórica – Clio.** Volume 38, p. 107-127 (Jan-Jun, 2020).

_____; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino no ProfHistória: discussões teórico-metodológicas. **Revista Eletrônica Documento/Monumento.** Volume 26, nº 1 (Agosto/2019).

GOUBERT, Pierre. **História local.** Arrabaldes. N. 1, 1988, p. 69-82.

GOULART, Bia. **Territórios educativos para a educação integral:** a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727:publicacao-mais-educacao&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=1119. Acesso em: 6 jul. 2021

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial.** Brasília, IPHAN, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva.** São Paulo, Centauro, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. Textos Sônia Regina Rampim Florêncio et al. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

Educação Patrimonial: inventários participativos. Brasília, 2016.

JENKINS, Keith. **A história repensada.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**, vol. 6, nº 12.

LIMA, André Luiz de Paula Chaves. **De templo a fórum:** Museu do Ceará, educação patrimonial e ensino de História. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

MACEDO, Muirakyta Kennedy de. Educação pela cidade: aprendendo pelo patrimônio e a memória urbana. In: FAGUNDES; J. E; ROCHA, R. N. A.; ALVEAL, C. M. **Reflexões sobre a história local e a produção de material didático.** Natal: EDUFRN, 2015, p. 85-110.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. **Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ**, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

NEVES, Joana. História Local e construção da identidade social. Saeculum: **Revista de História**. 1997, 13-27.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Patrimônio e memória local:** o estado da arte do inventário de referências culturais do bairro Benfica. Revista Trajetos, Fortaleza, v.7, n. 13, 2007.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação Patrimonial no IPHAN:** análise de uma trajetória. Revista CPC, São Paulo, nº 27 especial, p.32-54, jan./jul. 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado:** Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Tese de Doutorado em História. Recife: UFPE, 2003.

_____. Introdução. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (org). **História:** Ensino Fundamental, coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p.09-16.

_____. **Ensino de História, questão estatal ou pública?** In: XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH, 26, 2011, São Paulo, SP. Anais. São Paulo: ANPUH, 2011.

_____. **Ensino de História: (des) caminhos na construção de um objeto de pesquisa.** In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Ensino de História, memória e culturas.** 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 229-244.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios.** História & Ensino: Londrina, 2007.

PAIM, E. A., & Araújo, H. M. M. (2018). **Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades:** Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 92, jul.2018.

PARRA, Andrés Argüello. **Educación, humanidades y opción decolonial.** Horizontes, v. 35, n.1, p.09-18, jan./abr. 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, Vol. 15, n.28, p. 113-128, dez. 2008.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a história.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Uma questão de tempo:** os usos da memória nas aulas de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n.82, p. 397-411, set./dez.2010.

REGIMENTO GERAL DO PROFHISTÓRIA. Disponível em:
https://profhistoria.ufrj.br/regulamento_formulario Acesso em: 13 jun. 2020.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, Editora da Unicamp, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”.** Diálogos Educacionais. v.6, n.6, p.37-50, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v.1. n.2, p.07-16, jul.-dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 344p.

SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história:** o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. Acta Scientiarum Education. Maringá, vol. 34, n.2, p.211-220, jul.-dez, 2012.

_____. **Didática da História como subdisciplina da ciência histórica.** História & Ensino. Londrina, vol. 16, n.1, p.61-80, 2010.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História.** Vol. 9, n. 19, 1990, p. 219-243.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina; CES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo.** A afirmação das epistemologias do Sul. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. GASparello, A. MAGALHÃES, M. S. **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, p. 187-198.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila (org.). **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: Iphan-PB, 2012. p. 30-37. (Caderno Temático, 2).

_____. **Para repensar a educação patrimonial.** In: PINHEIRO, Adson Rodrigo (org.). Cadernos do patrimônio cultural – educação patrimonial. Fortaleza: Seccultfor/Iphan, 2015a. p. 195-206.

_____. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teias.** V. 18, n.48, p.05-16, jan./mar. 2017.

SILVA, Cleiton Pereira da. **Feira de São Bento de Cascavel do Ceará:** uma benção para Cascavel, um patrimônio dos cascavelenses. Fortaleza, Universidade de Fortaleza, 2011.

SILVA, Francisco Ribeiro da. **História local:** objetivos, métodos e fontes. Universidade do Porto, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e História: questão de método. In: SILVA, Marcos. **História em Migalhas:** história regional e local. São Paulo: ANPUH, 1990, p. 17-42.

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

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **História local, historiografia e ensino:** sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. Antíteses. Vol. 3, n. 6. 2010, p. 743-758.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (org.). **Educação patrimonial:** políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IphanPB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-48. (Caderno Temático, 5).

_____. **Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal.** Sillogés, v.1, n.1, 2018.

_____. **Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces.** Revista CPC, São Paulo, nº 27 especial, p.133-148, jan./jul. 2019.

_____. Narrativas de educação patrimonial: a experiência da casa do patrimônio da Paraíba. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo (org.). **Cadernos do patrimônio cultural – educação patrimonial.** Fortaleza: Seccultfor/Iphan, 2015a. p. 61-70.

_____. **Memórias coletivas e narrativas museológicas: limites e conflitos da representação de identidades.** Rev. Memorare, Tubarão, V. 5, n.1, p.62-77, jan./abr. 2018.

TORRES NETO, Dilermando Pereira. **Cidade, História e Memória: educação patrimonial em São Bento do Una – PE.** Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.