



Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Lucas William de Araujo Borges

**NO SILÊNCIO DOS TAMBORES:  
a festa de São Benedito em Poços de Caldas/MG como experiência  
de educação patrimonial**

CAMPINAS

2022

Lucas William de Araujo Borges

**NO SILÊNCIO DOS TAMBORES:  
a festa de São Benedito em Poços de Caldas/MG como experiência de  
educação patrimonial**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Meneguello

ESTE TRABALHO CORRESPONDE A VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO LUCAS WILLIAM DE ARAUJO BORGES, E ORIENTADA PELA PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. CRISTINA MENEGUELLO.

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

B644s Borges, Lucas William de Araujo, 1990-  
No silêncio dos tambores : a festa de São Benedito em Poços de Caldas/MG como experiência de educação patrimonial / Lucas William deAraujo Borges. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Cristina Meneguello.  
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Brasil. [Leis, decretos, etc.]. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. 2. História - Estudo e ensino. 3. Festas religiosas - Poços de Caldas (MG). 4. Patrimônio cultural. 5. Periódicos eletrônicos. I. Meneguello, Cristina, 1967-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** In the silence of the drums : the feast of Saint Benedict in Poços de Caldas/MG as experience of heritage education

**Palavras-chave em inglês:**

History - Study and teaching

Fasts and feasts - Poços de Caldas (MG)

Cultural heritage

Electronic periodicals

**Área de concentração:** Ensino de História

**Titulação:** Mestre em Ensino de História

**Banca examinadora:**

Cristina Meneguello [Orientador]

Janice Gonçalves

Lucilene Reginaldo

**Data de defesa:** 06-07-2022

**Programa de Pós-Graduação:** Ensino de História

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-0231-2265>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7707519905622231>



Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos(as) Professores(as) Doutores(as) a seguir descritos, em sessão pública realizada em 06 de julho de 2022, considerou o candidato Lucas William de Araujo Borges APROVADO.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Meneguello – Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janice Gonçalves

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucilene Reginaldo

*A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações e na Coordenaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.*

À minha esposa e filha, Anny e Luísa,  
por serem força motriz de todos os meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Não é possível imaginar o resultado trabalhado e apresentado nesta pesquisa sem esse momento tão célebre de gratidão àqueles que foram essenciais para que ele acontecesse. A moeda da gratidão é a única possível quando, como ocorre comumente na vida, recebe-se muito mais do que se dá.

Agradeço, primeiramente, ao Deus Criador, pela beleza da vida encontrada na revelação de um propósito: lecionar. Igualmente, por ter me colocado diante de pessoas tão inspiradoras, que mesmo sem se conhecerem, deram a contribuição coletiva necessário para elaboração dessa pesquisa, caso contrário, tudo teria sido muito mais difícil.

À minha família pelo apoio, carinho, amor e cuidado. De forma ainda mais especial, à minha esposa, Anny, que compartilhou comigo alegrias e tristezas da vida, sendo âncora para minhas emoções além de acreditar em mim em todo tempo, mesmos em momentos onde me encontrava com dúvidas e inseguranças. Nosso amor trouxe ao mundo o que há de mais puro em nossa essência, nossa amada filha Luísa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Meneguello, por ter aceito o desafio de ser minha orientadora, pela paciência em conduzir-me de forma sempre propositiva à elaboração desta pesquisa e pela solicitude gentilmente dispensada nas orientações em plataformas digitais devido à pandemia que permeou o ciclo 2020-2022. Seus ensinamentos me abriram possibilidades outras no exercício da profissão e me fizeram compreender o patrimônio como forma de resistência.

Aos professores doutores Aldair Rodrigues, Aline Carvalho, Janice Gonçalves e Lucilene Reginaldo por disporem do tempo e do interesse na composição da banca e suplência, aceitando gentilmente participar e colaborar com essa dissertação elencando apontamentos tão preciosos.

Aos professores do ProfHistória da Unicamp, pela oportunidade de aprender as nuances teórico-metodológicas de se pensar a sala de aula como observatório e campo de pesquisa, bem como pela resiliência na adaptação das aulas no ambiente virtual dentro do contexto pandêmico.

Aos professores do ProfHistória Nacional, Giovani José da Silva (UFAP) e Mozart Vergetti de Menezes (UFPB), que amigavelmente, durante o período pandêmico, se dispuseram a abrir suas disciplinas locais de forma ampla para todos os polos, favorecendo conexões e trazendo mestrandos professores de toda parte do Brasil para troca de experiências.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Silvana Rubino, pela rica experiência fornecida a mim enquanto PED na disciplina Introdução ao Estudo da Cidade no curso de Arquitetura e Urbanismo da Unicamp. Seus direcionamentos sobre cidade e relações raciais, tal qual a reflexão sobre os territórios negros nas cidades despertaram em mim a sensibilidade quanto à importância de uma pedagogia libertadora na abordagem do patrimônio.

Aos colegas da turma 2020/1 do ProfHistória da Unicamp, que em todas as disciplinas estiveram de forma ativa compartilhando e aconselhando mutuamente pesquisas, práticas, métodos e produções. A construção do conhecimento ao lado de todos vocês foi extremamente gratificante, tendo em visto a característica *sui generis* de nossa formação em virtude do Covid-19.

À Escola Profissional Dom Bosco que prontamente aceitou a implementação do produto aqui descrito nesta dissertação e por estar aberta à criação de um ambiente profícuo para a concretização de uma aprendizagem afetiva. Meu muito obrigado também aos alunos do terceiro ano do ensino médio da escola, que mesmo em tempos de Enem e pandemia, aceitaram participar da pesquisa e elaborarem o produto final aqui compartilhado.

À Universidade Estadual de Campinas e aos professores do departamento de História por acreditarem no ProfHistória como proposta valiosa na conjugação entre o saber acadêmico e o saber escolar. Depois de anos longe da universidade, foi nesse programa que pude revigorar o fôlego na luta por uma educação cidadã, igualitária e antirracista.

A todos que, de alguma maneira, me apoiaram e estimularam a seguir em frente na vida, na espiritualidade, nos estudos e nesta pesquisa, quer seja intelectual ou emocionalmente.



*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

Paulo Freire

*A ação não surge do pensamento, mas de uma disposição para assumir responsabilidades.*

Dietrich Bonhoeffer

## RESUMO

A presente dissertação propõe a elaboração de uma revista eletrônica como ferramenta pedagógica na educação patrimonial tendo como base a Festa de São Benedito que ocorre em Poços de Caldas-MG, bem registrado como patrimônio imaterial municipal e, a partir dela, desenvolve três objetivos suplementares: refletir sobre o lugar do patrimônio no ensino de história; discutir a educação patrimonial fazendo-se valer de uma pedagogia libertadora; desenvolver a revista eletrônica como uma ferramenta pedagógica para o ensino de história local na educação básica. O recorte histórico compreende a presença negra em Poços de Caldas a partir de seu projeto de cidade em 1872 estabelecendo as raízes da devoção dos santos negros no município e sua perpetuação histórico-cultural nos anos subsequentes que resguardaram na festa de São Benedito a memória dos Caiapós, dos moçambiques e dos congados, culminando no seu registro como bem imaterial da cidade. Busca-se fornecer ao professor historiador repertório para reflexão de um ensino de história local, que pretende refletir com o estudante sobre seu lugar de ação e identificação de forma a romper com o modelo de ensino tradicional que privilegia as narrativas lineares, eurocêntricas e hegemônicas. A revista eletrônica como ferramenta pedagógica pretende ampliar os espaços escolares para além da sala de aula, promovendo um diálogo entre o estudante e seu contexto local, ressignificando o saber histórico escolar tradicional e reivindicando uma cultura escolar democrática e antirracista. Logo, o produto didático proposto intenta investigar com os estudantes possibilidades outras de escrita da história local e a reflexão ativa sobre os sujeitos históricos locais.

**Palavras-chave:** Brasil. [Leis, decretos, etc.]. Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003. História – Estudo e ensino. Festas religiosas – Poços de Caldas (MG). Patrimônio cultural. Periódicos eletrônicos.

## **ABSTRACT**

The present dissertation proposes the elaboration of an electronic magazine as a pedagogical tool in heritage education based on the Festa de São Benedito that takes place in Poços de Caldas-MG, well registered as municipal intangible heritage and, from it, develops three supplementary objectives: reflect on the place of heritage in the teaching of history; discuss heritage education using a liberating pedagogy; to develop the electronic magazine as a pedagogical tool for teaching local history in basic education. The historical cut comprises the black presence in Poços de Caldas from its city project in 1872, establishing the roots of the devotion of black saints in the municipality and its historical-cultural perpetuation in the subsequent years that protected the memory of the Caiapós moçambiques and congados, culminating in its registration as an intangible asset of the city. It seeks to provide the historian teacher with a repertoire for reflection on a teaching of local history, which intends to reflect with the student on their place of action and identification in order to break with the traditional teaching model that privileges linear, eurocentric and hegemonic narratives. The electronic magazine as a pedagogical tool intends to expand school spaces beyond the classroom, promoting a dialogue between the student and their local context, re-signifying traditional school historical knowledge and claiming a democratic and anti-racist school culture. Therefore, the proposed didactic product intends to investigate with students other possibilities of writing local history and active reflection on local historical subjects.

**Keywords:** History – Study and teaching. Fasts and feasts – Poços de Caldas (MG). Cultural heritage. Eletronic periodicals.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Procissão de Nossa Senhora do Rosário.....	18
Figura 2 – Mastros de São Benedito e Santa Ifigênia .....	18
Figura 3 – Da BNCC à Sala de Aula .....	40
Figura 4 – Festa de São Benedito - 1916.....	55
Figura 5 – Procissão na Avenida Francisco Salles – Anos 30 .....	55
Figura 6 – Programação cultural da Festa de São Benedito.....	59
Figura 7 – A gastronomia da festa .....	60
Figura 8 – A Igreja de São Benedito .....	61
Figura 9 – Os santos da devoção.....	61
Figura 10 – Trajeto dos ternos dos congos no ritual dos mastros – Dia 03 de maio .	62
Figura 11 – Participantes dos ternos de congo durante a celebração da Missa Conga .....	63
Figura 12 – Congado de São Benedito .....	65
Figura 13 – Rei Congo durante a retirada dos Caiapós .....	65
Figura 14 – Retirada dos Caiapós.....	66
Figura 15 – Os instrumentos musicais .....	66
Figura 16 – Ilustração da Capa da Revista .....	82
Figura 17 – Capa da Revista “Quebrando o Tabu” .....	84
Figura 18 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 08.....	86
Figura 19 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 09.....	87
Figura 20 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 10.....	88
Figura 21 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 05.....	89
Figura 22 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 12.....	90
Figura 23 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 6.....	91
Figura 24 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 14.....	92
Figura 25 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 13.....	93
Figura 26 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 15.....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pisa 2018 – médias, intervalos de confiança e percentis das proficiências dos países selecionados – leitura – Pisa 2018 .....	26
Tabela 2 – Pisa 2018 por região geográfica – médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por região geográfica – leitura – Pisa 2018 .....	27
Tabela 3 – Pisa 2018 por raça/cor – raça/cor e desempenho em leitura – Pisa 2018 .....	27

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
Decompondo finalidades e enfoques do professor historiador.....	21
<b>CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O LOCAL</b> .....	<b>30</b>
1.1 O fazer e o ensinar da história local.....	30
1.2 A memória e a identificação do patrimônio .....	33
1.3 O patrimônio e seu valor educativo.....	37
1.3.1 A educação patrimonial decolonial .....	44
<b>CAPÍTULO 2: A FESTA DE SÃO BENEDITO EM POÇOS DE CALDAS-MG: TRADIÇÃO E MODERNIDADE</b> .....	<b>52</b>
2.1 A cidade e a festividade.....	52
2.2 A fé e os tambores .....	63
<b>CAPÍTULO 3: IDENTIFICAÇÃO E IDENTIDADE: A REVISTA ELETRÔNICA COMO FERRAMENTA</b> .....	<b>68</b>
3.1 O Jornal Escolar e Celestin Freinet .....	68
3.2 A construção da revista como ferramenta pedagógica .....	72
3.3 O produto em sala de aula: relatos .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS (fin-trodução)</b> .....	<b>107</b>
<b>FONTES PRIMÁRIAS</b> .....	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>112</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tenciona a criação de uma revista eletrônica<sup>1</sup>, voltada para estudantes a partir do primeiro ano do ensino médio, com a finalidade de promover a observação no ensino básico sobre a história local - neste caso Poços de Caldas-MG -, instigando uma visão crítica dos estudantes sobre os sujeitos históricos locais constituidores da cultura, bem como sua identificação como agentes sociais.

O potencial que acompanha este projeto se dá, justamente, pela proximidade do tema com os estudantes, uma vez que estes conhecem e reconhecem a temática facilmente, além de estarem inseridos no contexto da festa local. Tal historicidade do ambiente favorece na prática pedagógica uma postura estimulante de diálogo e reflexão já que a relação do discente com os agentes sociais na maioria das vezes já está estabelecida *a priori*.

Outro ponto relevante na observação do produto aqui apresentado é a compreensão da inserção das juventudes na cultura digital, sendo importante ampliar e aprofundar o reconhecimento das competências das tecnologias digitais na construção de aprendizagens significativas para todos.

A motivação da pesquisa surgiu a partir das constatações emergentes da prática docente como professor de história no ensino básico público e privado. A primeira delas foi a percepção de ausência de sentido no conteúdo escolar tradicional de forma distante da realidade do estudante e fora da contextualização da cultura escolar, pela ênfase dada no material didático a uma história totalizante e conteudista que, acabava por reforçar, no caso do ensino médio, justamente a narrativa de história a qual se busca combater.

Foi possível observar que a escolha de um material escolar com tais características tem como ênfase a aplicação de atividades de treino para o Exame

---

<sup>1</sup> A revista virtual pode ser lida com os recursos digitais disponíveis em: <<https://www.flipsnack.com/8A67FBDD75E/quebrando-o-tabu.html>>.

Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, os recursos utilizados em sala de passam a ser, quando não problematizados, excludentes de identidades locais e reforçadores de uma narrativa histórica linear, positivista, eurocêntrica e hegemônica.

Uma segunda constatação diz respeito ao currículo que, por sua vez, não é pensado localmente e, quando o faz, não fornece os meios necessários para que o mesmo ocorra, fornecendo assim uma visão muitas vezes sucinta e superficial, tendo em vista o planejamento anual e a perspectiva docente de encontrar as brechas no currículo para a abordagem do patrimônio local, por exemplo.

Evidenciadas as inquietudes, se objetiva produzir uma ideia de intervenção didática no ensino de história que se apresente como ferramenta na construção de um caminho outro na abordagem do conhecimento histórico local e seu patrimônio.

O recorte temático escolhido trata da Festa de São Benedito realizada no município de Poços de Caldas. Em razão de sua relevância social e cultural local, o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Cultural e Turístico (CONDEPHACT) do município tramitou processo de registro de bem imaterial que cria mecanismos legais de proteção e salvaguarda do patrimônio ocorrido em novembro de 2020. Tal conquista representa também a luta do reconhecimento dos movimentos negros nos âmbitos municipal, estadual e nacional.

As abordagens da festa vão ainda ao encontro das possibilidades de uso da expressão cultural africana local como um mecanismo de implementação da Lei 10.369/03. Tal lei, promulgada no dia 09 de janeiro do ano de 2003 e, que, adiante foi modificada pela Lei 11.645/08 no ano de 2008, teve como finalidade a alteração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. (BRASIL, 2003). Tornando, portanto, o conteúdo de História da África e dos africanos conteúdos obrigatórios nos currículos escolares como descreve a Lei em seu Art. 1º:

A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:  
"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.



§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL. 2003).

A relevância se dá, portanto, pela potência da festa como primeiro bem imaterial de Poços de Caldas, contrastando com uma extensa tradição local do tombamento de patrimônios de pedra e cal<sup>2</sup>. A Festa de São Benedito passa a ser, então, objeto fundamental na construção de uma educação patrimonial dentro de um viés pedagógica libertador.

Presente oficialmente na cidade desde 1904, é também considerada uma das mais tradicionais do sul de Minas Gerais e tem como data oficial o dia 13 maio, que configura feriado municipal como dia de São Benedito. A programação das festividades tem 13 dias de duração, do dia 01 ao 13 de maio, com a organização de barracas de doces e comidas típicas, montagem de um parque de diversões proporcionando um ambiente de lazer com brinquedos, barracas de prendas, pescaria, entre outros, que se estabelecem em torno da Igreja de São Benedito na região central da cidade. As procissões e as missas, acompanhadas pelos fiéis, envolvem as manifestações dos ternos de congos, moçambiques e caiapós.

A programação religiosa adquire um aspecto diário com três dias solenes: diariamente se realiza a missa, seguida de uma novena em louvor a São Benedito e coroação de Nossa Senhora; como primeiro dia solene ocorre a procissão das Congadas, com início na Igreja de Santa Cruz em direção à Igreja de São Benedito, onde acontece a coroação e hasteamento dos mastros; na segunda solenidade realiza-se a retirada dos Caiapós do Mato pelos Congos, na Fonte dos Amores; o último dia da festa é marcado pela Missa Conga e a procissão que marca o término da festa, se iniciando na Igreja de São Benedito e percorrendo as ruas do centro da cidade.

---

<sup>2</sup> A Prefeitura Municipal de Poços de Caldas disponibiliza a Lista do Inventário de Proteção do Patrimônio Cultural do Município de Poços de Caldas em seu sítio virtual. Disponível em: <https://pocosdecaldas.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/TABELA-IPAC-2022.pdf>. Acesso em 09 de abril de 2022.

Figura 01 – Procissão de Nossa Senhora do Rosário



Fonte: Acervo virtual da Prefeitura de Poços de Caldas

Figura 02 – Mastros de São Benedito e Santa Ifigênia



Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

A pandemia gerada pela Covid-19 acabou por cancelar a festa nos anos de 2020 e 2021, expondo a problemática da representação da cultura africana local. Daí

o título deste trabalho: “No silêncio dos tambores: a festa de São Benedito em Poços de Caldas/MG como experiência de educação patrimonial”, uma vez que a aplicação do produto e sua problematização se deram durante essa realidade.

Os estudos concernentes à temática da negritude têm, cada vez mais, alcançado destaque na academia brasileira e prestado um enorme papel no desbaratamento de paradigmas sociais, em pleno século XXI, de cunho negacionista e revisionista. Esse crescimento quantitativo de pesquisas é fruto de movimentos sociais, de diversas lutas políticas e que, diferentemente daquelas do início do século XX, não vêm do interesse exótico pela cultura popular e/ou pelo folclore.

Na esfera nacional, ao mesmo tempo que observamos falas da caráter racista de Sérgio Camargo, enquanto presidente da Fundação Palmares, sob o espectro de ataque a movimentos negros, negação da existência do racismo no Brasil e crença de uma benevolência no sistema escravista colonial, vemos também sucessivos ataques cibernéticos invasivos a intelectuais do movimento negro em plataformas de eventos online de universidades brasileiras durante debates relacionados às questões raciais e de gênero, como UNICAMP, UFRJ, UFMT, entre outras. Numa escala ampliada, estão as manifestações contra o preconceito racial no movimento “*Black lives matter*”<sup>3</sup>, após a morte brutal do negro George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos, e a derrocada de monumentos históricos associados aos confederados nos Estados Unidos e ao comércio escravocrata europeu.

Todos esses fatores geram a reflexão sobre o quão sensível historicamente é o assunto que se busca tratar bem como a sua atualidade. Vê-se então a história local de fundamental importância no ensino de história buscando rejeitar as abordagens totalizantes, valores universais ou grandes narrativas históricas. O saber escolar, com base na história local, passa então a ampliar ao estudante as conexões entre o local, regional, nacional e global através do tempo e considerar a construção de uma memória coletiva local.

---

<sup>3</sup> *Black Lives Matter* é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que organiza protestos em torno da morte de negros causada por policiais, e questões mais amplas de discriminação, brutalidade policial, e a desigualdade no sistema de justiça criminal dos Estados Unidos.

Ao se optar pela criação de uma revista eletrônica sob uma abordagem patrimonial, gestada junto aos estudantes, abre-se a possibilidade de uma vez inseridos na história local, refletir sobre os processos de identificação. Nesta geração o professor e o estudante constroem conjuntamente uma história local e dialogam com sua ação social.

Cabe ressaltar que a aplicação do produto em sala de aula, intitulado como Revista Virtual do Ensino Médio, idealizado pelo autor desta pesquisa, rendeu ao mesmo o terceiro lugar nacional no Prêmio à Inovação e à Criatividade – PIC 2021<sup>4</sup>, na categoria Ensino Médio / Pré-Vestibular, promovido pelo sistema Dom Bosco de ensino, da *Pearson* Brasil, o prêmio possui como requisitos de avaliação a intenção pedagógica e viabilidade, a utilização de estratégias ativas de aprendizagem, diversidade e/ou inclusão, evidências de aprendizagem, além de inovação e criatividade.

Os objetivos desta ferramenta pedagógica buscam fornecer material aos estudantes para que estes possam, a partir de seu observatório, compreender e perceber os elementos históricos presentes na festa e como estes compõem seu patrimônio imaterial. Como a festa se concretiza nas ruas da cidade e na Igreja de São Benedito e a aplicação do produto se deu no contexto de aulas híbridas provocadas pelo contexto pandêmico internacional, geração da revista se deu dentro da utilização dos instrumentos tecnológicos que possibilitaram sua aplicação.

Diante disso, o presente trabalho se encontra dividido em três partes. O primeiro capítulo aborda os referenciais teóricos que indicam a instrumentalização da história local, dialogando com a educação patrimonial no ensino de história. Busca-se debater também o papel do professor historiador no processo de ensino-aprendizagem e como promotor de uma ação educativa transformadora. O segundo capítulo discorre sobre o recorte temático, a Festa de São Benedito em Poços de Caldas, evidenciando seus aspectos ritualísticos e historiográficos, bem como seu processo de registro como bem imaterial do município. A apresentação e aplicação do produto aqui objetivado são abarcadas no capítulo três, partindo da investigação

---

<sup>4</sup> A premiação ocorre anualmente considerando a participação das escolas particulares da rede de ensino no âmbito nacional. Maiores informações podem ser acessadas em: <<https://pic.dombosco.com.br/>>

sobre o uso de uma revista eletrônica na abordagem de patrimônios, perpassando sobre os temas geradores na aplicabilidade da ferramenta pedagógica e, por fim, relatando a experiência de sua abordagem em sala de aula.

## **DECOMPONDO FINALIDADES E ENFOQUES DO PROFESSOR HISTORIADOR**

Se é verdade que a toponímia local geralmente enfatiza “os heróis”, esse professor historiador acaba por se transformar ao mesmo tempo em um produtor da historiografia local, sob um despertar de uma consciência histórica através da valorização/questionamento de identidades. O ato de historicizar-se propõe a alunos e professores que tomem a sala de aula como espaço de produção do conhecimento, e não mero receptáculo.

Considerando o avanço das discussões acadêmicas no campo da historiografia e da epistemologia é preciso observar que o saber escolar também tem estado em constante reescrita e revisão, nesse sentido a proposta de criação de cursos de pós-graduação profissionais, a exemplo do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), tem revelado uma alta demanda de graduados em História atuantes na Educação que almejam prosseguir nos estudos científicos da História com enfoque em sua ação educativa em sala de aula.

O que se propõe aqui seria então a unidade de conceitos aos expressar-se na figura do pesquisador professor, reforçando o papel do historiador enquanto professor. Articular, portanto, os estudos pedagógicos da aprendizagem do ensino de História, se torna crucial para a eficácia da práxis do professor historiador.

A utilização da educação patrimonial como ferramenta do ensino de história local pode ser revelada da realidade cotidiana das comunidades possibilitando uma práxis transformadora, onde muitas vezes é a ausência de projeto de futuro e o desinteresse da ação dos sujeitos históricos reconhecidos como agentes do processo que culminam numa desconexão com o passado. É aqui, portanto, que se espera da

figura do professor historiador a condução de intervenções no processo histórico de forma mais consciente e comprometida.

O que se propõe então é uma postura consciente e transformadora do professor historiador com o uso das teorias da aprendizagem que modifiquem a prática escolar – nos currículos, livros didáticos, planejamentos pedagógicos e na regência de aula. Sendo assim, o enfoque no papel do historiador professor se torna vital uma vez que o conhecimento científico para o escolar não se trata de uma simples transmissão como aponta Bittencourt,

“O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua em sala de aula.” (BITTENCOURT, 1998, p. 25)

Ciente de sua posição propositiva diante de uma sala de aula, o professor historiador é também facilitador de produção científica que parte da construção educativa conjunta de novas formas de se pensar o fato histórico, quer seja ele de longa ou de curta duração, bem como de enxergar a sala de aula como observatório no campo do ensino de História. Nesse sentido a maneira como o professor opera suas atividades pedagógicas em classe é reveladora de como este compreende, por exemplo, o patrimônio cultural.

Na discussão do papel das Humanidades diante das demandas sociais emergentes cabe perguntar: o que está em jogo na construção do ensino de história no século XXI? Parece-nos que a vocação do cientista social deve ser mais do que uma distração narrativa, antes, deve ser continuamente a condução da atenção do leitor/apreciador/estudante em direção ao que é mais importante: a construção de uma cosmovisão a partir de um homem livre conhecedor de sua autonomia sob à luz da interpretação histórica a ser buscada na cultura, que é viva e reflete elementos possíveis de serem decodificados e percebidos nesse olhar pretérito sobre um possível futuro. E é aqui que o leitor/apreciador/estudante se enxerga como aquilo que ele mesmo faz de si.

A fórmula ser-livre significaria então determinar-se a escolher, tornando o homem livre para pensar e conceber seus próprios paradigmas (SARTRE, 1997). O conteúdo da consciência histórica me parece ser constituído e moldado, então, pela narrativa histórica que conecta a interpretação do passado, a compreensão do presente e a projeção de um futuro (ARMITAGE; GULDI, 2014).

Bloch (2006) fala do utópico no sentido de ultrapassar o que nos é apresentado como curso natural dos acontecimentos. Seu pensamento traz consistência ética e lógica para a possibilidade da utopia e para que a função utópica não seja considerada como mera fantasia quimérica, já que não se move por uma possibilidade vazia de um sonho abstrato, pois está associada ao “possível real”.

Ao final, a melhor pergunta nos parece ser de fato o que queremos com o Ensino de História? O pensamento não autoritário nos ensina a dialogar mesmo quando a falta da concepção de longo prazo produzir como consequência a miopia histórica. Em todos os casos, compreender o nexos entre passado e futuro é crucial para agir sobre o que está por vir.

Tal compreensão, como aponta Rüsen, encadeia uma relação direta entre a consciência histórica dos indivíduos e agir histórico:

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (RUSEN, 2001, p. 79)

Uma vez interpretado, o passado ganha, portanto, o status de uma história para o presente. Passa a orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. Todo conhecimento histórico desempenha, portanto, uma função de orientação.

A falta de um pensamento de longo prazo da qual temos sido acometidos diante dos mais recentes estudos nas práticas educacionais acaba por modelar o historiador professor a um mero reprodutor dos conteúdos alinhados ao currículo colonial que serve ao modelo político hegemônico. O sintoma disso é uma práxis pedagógica esvaziada de sentido e composta de uma perspectiva histórica míope.

Compreender a relação passado e futuro se torna urgente para a ação sobre o que está por vir. A história enquanto disciplina e saber escolar tratada pelo historiador professor, quando compreendida a perspectiva cultural, pode ser mola propulsora de projetos coletivos, políticos e intelectuais, tendo em vista que uma vez entendida e apropriada como patrimônio, tal representação cultural se manifesta sempre como espaços de disputas políticas e de narrativas.

Prática docente e diversidade são duas categorias que exigem um exercício de reflexão intensa e desafiadora. Intensa pela complexidade com que o universo docente se apresenta e desafiadora porque nos instiga a ir além do que se sabe e do que se vivencia. O mais interessante disso é que ambas as categorias são muito amplas, não conseguimos defini-las, estrutura-las e conhece-las de forma categórica. Elas se transformam à medida que o nosso contexto social se amplia. Assim, elas também se modificam por meio das relações humanas, tão variáveis como nós.

Vê-se aí, então, a história local de fundamental importância dentro do Ensino de História na contemporaneidade, buscando rejeitar as abordagens totalizantes, mas a construção de um saber que permite ao estudante as conexões entre o local, regional, nacional e global através do tempo. Torna-se crucial e urgente, para tanto, a observância pelo professor historiador de uma teoria da aprendizagem que o mobilize eficazmente por meio de metodologias de ensino próprias na abordagem da ciência de referência.

Logo, para o professor historiador faz-se determinante em sua práxis a observação de três eixos centrais: a) domínio da ciência de referência, diz-se do conteúdo do componente curricular História; b) teorias da aprendizagem, diz-se dos diversos modelos existentes que visem explicar os processos de aprendizagem e; c) metodologias de ensino, diz-se do método a ser utilizado tendo em vista a concepção das estratégias que promovam o ensino aprendizagem. Por ser historiador deve estar familiarizado com as discussões historiográficas que envolvem a ciência de referência e por ser professor com as teorias da aprendizagem e metodologias de ensino.

No cerne dessas questões estão os resultados dos estudantes do Brasil, diante dos rankings mundiais de educação como aponta a Organização para a



Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) diante do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*), que frequentemente estão com média abaixo dos demais países<sup>5</sup>.

No documento *Brasil no Pisa 2018* organizado pelo Ministério da Educação (MEC) fica claro que o resultado do programa “oferece informações sobre o desempenho dos estudantes vinculado a dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2020, p.15). Passa-se a ter a clareza então da necessidade de projeto de políticas públicas que permeiem não apenas o ensino, mas também a aprendizagem.

O exame realizado a cada triênio é composto por provas de matemática, ciências e leitura com estudantes entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses e que completaram pelo menos 6 anos de escolaridade formal. Desde de sua primeira edição em 2000 o Brasil tem ocupada as últimas colocações no ranking mundial. O documento *Pisa 2018 Assessment and Analytical Framework* ao apresentar a definição do domínio chamado letramento em leitura o define como “a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade.”

O apontamento conceitual de letramento em Leitura feito pelo Pisa abrange então não somente a compreensão como também a possibilidade de ação, onde participação engloba envolvimento social, cultural e político sendo características cruciais rumo à autonomia do estudante. Os resultados, portanto, abaixo do mínimo necessário podem nos levar às indagações do quanto o ensino de história tem a contribuir para a obtenção desses objetivos quando este se volta ao estudo e aplicação das teorias de aprendizagem.

A Tabela a seguir, elaborada pela Diretoria da Avaliação da Educação Básica (DAEB) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), expressa a necessidade de novos procedimentos pedagógicos ao

---

<sup>5</sup> Segundo dados públicos disponibilizados no site da organização: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> Acesso em 02 de janeiro de 2021.

apresentar as médias dos estudantes de 15 anos de idade do Brasil e dos 16 países selecionados na escala interpretada do Pisa 2018, além da média da OCDE.

Tabela 1 – Pisa 2018

MÉDIAS, INTERVALOS DE CONFIANÇA E PERCENTIS DAS PROFICIÊNCIAS  
DOS PAÍSES SELECIONADOS – LEITURA – PISA 2018

PAÍS	RANKING <sup>1</sup>	MÉDIA	EP <sup>2</sup>	IC <sup>3</sup>	INTERDECIL <sup>4</sup>
Canadá	4-8	520	1,8	517-524	388-646
Finlândia	4-9	520	2,3	516-525	387-643
Coreia	6-11	514	2,9	508-520	377-640
Estados Unidos	10-20	505	3,6	498-512	361-643
Portugal	20-26	492	2,4	487-497	362-613
Média OCDE <sup>5</sup>	--	487	0,4	486-488	354-614
Chile	42-44	452	2,6	447-457	331-572
Uruguai	46-52	427	2,8	422-433	299-552
Costa Rica	46-54	426	3,4	420-433	323-534
México	49-57	420	2,7	415-426	314-530
<b>Brasil</b>	<b>55-59</b>	<b>413</b>	<b>2,1</b>	<b>409-417</b>	<b>286-548</b>
Colômbia	54-61	412	3,3	406-419	300-532
Argentina	60-66	402	3,0	396-407	274-529
Peru	61-66	401	3,0	395-406	283-523
Panamá	70-72	377	3,0	371-383	265-493
República Dominicana	76-77	342	2,9	336-347	241-453
Espanha <sup>6</sup>	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

Notas: 1. *Ranking*: intervalo no *ranking* considerando todos os países/economias participantes.

2. EP: estimativa de erro-padrão da média.

3. IC: intervalo de confiança da média.

4. Intervalo interdecil: intervalo em que o limite inferior é o percentil 10 e o superior, o percentil 90.

5. Média aritmética de todos os países membros da OCDE (e Colômbia), excluindo a Espanha.

6. Os resultados da Espanha em letramento em Leitura estavam embargados no momento da elaboração deste relatório.

É possível que as argumentações quanto à comparação entre resultados de países com diferentes culturas possa colocar em suspenso a discussão quanto ao método de avaliação, cientes de que este depende do perfil dos alunos da escola, da formação e capacitação dos professores, bem como dos recursos financeiros disponíveis para a escola; mas ao se criticar a análise, generalizando ou subjetivando as formas de ensino aprendizagem geridas, um dado salta aos olhos na verificação da pontuação dos estudantes da região Nordeste e da região Sul do Brasil, podendo-

se concluir que as condições socioeconômicas são determinantes para o desempenho na avaliação. A Região Sul apresenta a maior média nacional (432) enquanto as regiões Norte e Nordeste estão abaixo da média nacional.

Tabela 2 – Pisa 2018 por região geográfica

MÉDIAS, INTERVALOS DE CONFIANÇA E PERCENTIS DOS ESCORES POR REGIÃO  
GEOGRÁFICA – LEITURA – PISA 2018

REGIÃO	N	%	MÉDIA	EP1	IC2
Brasil	10.691	100,0	413	2,1	409-417
Sul	1.523	14,9	432	6,3	420-444
Centro-Oeste	813	6,7	425	9,1	407-443
Sudeste	4.060	42,6	424	3,0	418-430
Norte	982	8,5	392	6,9	379-405
Nordeste	3.313	27,3	389	4,2	381-397

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

Notas: 1. EP: estimativa de erro-padrão da média.

2. IC: intervalo de confiança da média.

Ao promover esse conjunto de dados que possibilitam tais análises, o Pisa fornece também elementos informativos quanto aos níveis contextuais por meio dos questionários socioeconômicos respondidos pelos estudantes. Uma das variáveis incluídas no Pisa 2018 foi a raça/cor apresentada na tabela a seguir:

Tabela 3 – Pisa 2018 por raça/cor

RAÇA/COR E DESEMPENHO EM LEITURA – PISA 2018

RAÇA/COR	N	%	DESEMPENHO EM LEITURA		
			MÉDIA	EP	IC
Branco	2.506	24,3	450	3,6	443-457
Amarelo	341	3,2	414	8,0	398-430
Parda	2.684	23,8	413	2,8	408-419
Indígena	208	2,0	399	9,0	382-417
Preto	921	8,5	389	3,9	380-396
Não quero declarar	408	3,9	386	7,0	373-400
Sem resposta	3.623	34,3	396	2,9	390-402
<b>Brasil</b>	<b>10.691</b>	<b>100,0</b>	<b>413</b>	<b>2,1</b>	<b>409-417</b>

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

Os dados apresentados por essa variável demonstram também as desigualdades educacionais quanto à questão racial e a necessidade de uma educação democrática antirracista que vise reduzir as distinções entre os grupos historicamente excluídos. Nota-se que a distância entre a média de brancos e pretos chega a 62 pontos na escala de desempenho, o que corresponderia a aproximadamente dois anos de escolarização. Quando analisada a relação entre o nível socioeconômico e o desempenho dos estudantes em Leitura, na avaliação do Pisa 2018, fica evidenciada a relação entre os piores resultados e a condição econômica em que o estudante está inserido.

Diante de uma realidade educacional deficitária e das evidências apresentadas, torna-se urgente a adoção de intervenções pedagógicas que visem reduzir as desigualdades tendo em vista a promoção social. O professor historiador poderá então no ensino de História perceber, como aponta Paulo Freire, que os sistemas educacionais se apresentam como o principal meio que as elites opressoras usam para dominar as massas. Na pedagogia freiriana a educação é construída em conjunto e o ensino ocorre a partir do diálogo entre professor e estudante, desenvolvendo assim capacidade crítica e preparando-os para sua emancipação social (FREIRE, 1993).

A observação da reorganização dos estudos na formação de professores é, segundo Circe Bittencourt (2008), ponto crucial para a eficácia do processo de aprendizagem no ensino de história, uma vez que a ação do professor não se limita a uma transposição dos conteúdos, mas antes objetiva a construção coletiva do ensino que também é modificado ante a cultura escolar local, sendo um oposto definitivo à educação bancária – aquela na qual o professor deposita o conhecimento na mente dos alunos, como descreve a conceituação freiriana.

Tal prática busca resgatar a concepção pedagógica libertadora, que sofre grande questionamento ao mesmo tempo em que o neoliberalismo ganha espaço na implementação de políticas públicas. Como elucidada Bittencourt (1998), a subjugação do modelo educacional brasileiro à economia neoliberal obsta a construção de um modelo amplamente crítico pedagógico.

Sendo assim, o uso de uma pedagogia libertadora unida a uma proposta pedagógica de Celestin Freinet, aponta uma alternativa para a abordagem de uma educação patrimonial no ensino de história local.

## **CAPÍTULO 1. ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O LOCAL**

### **1.1 O fazer e o ensinar da história local**

Pela marginalidade curricular que a educação patrimonial ocupa no Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio, não é incomum percebermos na sua abordagem o reforço de estereótipos, hegemonias e eurocentrismos. Ao se pesquisar a bibliografia existente sobre a história do município de Poços de Caldas (MG), é possível observar nesta a utilização dos relatos dos historiadores memorialistas, chamados diletantes, como fonte primária. Tais materiais adotados como oficiais, se não problematizados e adaptados pelo professor historiador em sala de aula, tendem a reforçar os silenciamentos correspondentes aos projetos políticos de poder instaurados no período de sua produção.

Logo que me mudei para Poços de Caldas, em 2012, ao iniciar minha atuação profissional como professor no Ensino Médio, desenvolvi o interesse pela história local, inclusive para atuação em sala de aula, mas fiquei surpreso ao descobrir, nas conversas com meus colegas professores, um desconhecimento geral sobre as produções bibliográficas sobre o tema. Aliás, todo tipo de referência à história local era feito por eles em concernência às questões de turismo de grandes nomes, tais como Dom Pedro II, Juscelino Kubitscheck e Getúlio Vargas, tendo em vista a utilização das águas termais sulfurosas e/ou dos antigos cassinos abrigados pela cidade. Ao investigar o conhecimento dos estudantes e colegas sobre o patrimônio, a questão se agravava ainda mais, por perceberem de forma superficial a relação destes bens com a construção de suas próprias identidades como poços-caldenses.

Sendo assim, o potencial pedagógico aqui presente visa preencher, de certa forma, esta lacuna na aplicação de uma ferramenta que possibilite aos estudantes sua construção do conhecimento de forma dialógica para o patrimônio e para a localidade tendo em vista o questionamento dos discursos e memórias hegemônicas que os circundam.

Ao observarmos as múltiplas dimensões do patrimônio nos vemos diante da História Cultural, que estuda a dimensão da sociedade, de maneira a auxiliar que cada membro que a compõe se sinta parte do todo ao mesmo tempo em que preserva a importância individual e específica de cada vivência (CHARTIER, 1990). Os micro-historiadores, porém, concentraram-se nas contradições dos sistemas normativos e por isso na fragmentação e na pluralidade dos pontos de vista que tornam todos os sistemas fluidos e abertos. Por esta razão a redução de escala é uma operação experimental, porque ela presume que as delimitações do contexto e sua coerência são aparentes e revela aquelas contradições que só aparecem quando a escala de referência é alterada, como descreve Paul Ricoeur,

“O que a noção de escala comporta de próprio no uso que dela fazem os historiadores, é a ausência de comensurabilidade das dimensões. Ao mudar de escala, não vemos as mesmas coisas maiores ou menores, em caracteres grandes ou pequenos [...]. Vemos coisas diferentes. Não se pode mais falar de redução de escala. São encadeamentos diferentes em configuração e em causalidade.” (RICOEUR, 2007, p. 222).

No contexto de condições sociais diferentes, pode-se perceber uma multiplicidade de representações fragmentadas e diferenciadas. Assim, ao pensar tais múltiplas relações dos saberes e sua aplicabilidade para o professor historiador é que adotamos a possibilidade da história cultural como inspiração teórica para formação de um produto que lida com o patrimônio imaterial.

A história cultural, a partir de 1970, foi alvo de intenso volume bibliográfico e desde então vem tendo seu conceito ressignificado no meio acadêmico. Ao debruçar-se sobre o significado desta linha da historiografia o problema do objeto estaria justamente em delimitá-lo, pois o que antes poderia ser tratado como sociedade agora é visto como cultura. Como defende Burke (2005), o terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações:

“A ideia de cultura implica a ideia de tradição, de certos tipos de conhecimento e habilidades legados por uma geração para a seguinte. Como múltiplas tradições podem coexistir facilmente na mesma sociedade – laica e religiosa, masculina e feminina, da pena e da espada, e assim por diante – trabalhar com a ideia de tradição libera os historiadores culturais da suposição de unidade ou homogeneidade de um ‘era’ – a Idade Média, o período do Iluminismo ou qualquer outra.” (BURKE, 2005, p. 39).

A diversidade de aplicação do termo tem instigado as variadas publicações na área. A Escola dos Annales acabou por fornecer notáveis contribuições neste

campo: Marc Bloch e Lucien Febvre na história das mentalidades, sensibilidades e representações coletivas; Fernand Braudel na história da cultura material; e Jacques Le Goff, Alain Corbin, Emmanuel Le Roy Ladurie também na história das mentalidades e da imaginação social.

A relevância do ensino de História dimensionado entre o local e o global situa-se na possibilidade discente de percepção e posicionamento como sujeito dentro dos processos sociais. Ao abordar sua importância no ensino de história, Circe Bittencourt a descreve como

“[...] necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais das condições diversas que participaram do entrecruzamento de histórias, tanto no presente como no passado.” (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

Seguindo sua análise de uma produção e abordagem local, Bittencourt aponta ainda a importância da sua problematização no saber escolar para que não se reproduza na redução da escala a mesma narrativa eurocêntrica e hegemônica, ou seja, aquela que exalta os grandes feitos e os grandes personagens das elites fundadoras e/ou aborda a história local numa mescla biográfica com os membros dessa classe, sendo preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas (BITTENCOURT, 2008).

A história local permite ser vislumbrada, a priori, na sua marca patrimonial e na escala da micro-história, que tem como ponto de partida o particular. Ao se debruçar sobre esse tema a historiografia tem sido vasta em buscar compreender a integração do individual em um conjunto social mais amplo. A Nova História Francesa, no seu enfoque do cotidiano e da memória, a História Social Inglesa, ao recuperar a experiência social de contextos e de sujeitos históricos silenciados ou desprezados pela historiografia tradicional e a Micro-História Italiana, ao abordar a relação entre escalas de investigação.

Instrumentalizar tal abordagem no campo de ensino de História potencializa o conhecimento histórico do estudante que, ao problematizar a consciência de sua



identidade social, é questionado sobre sua ação. Tal ação indubitavelmente dar-se-á no local.

Não se trata de opor o local ao geral, mas sim de distingui-los (REVEL, 1998). A formação da história se dá, então, pelo conjunto desses níveis em articulação tendo em vista que os embates locais evidenciam protagonistas locais e, somente por meio da análise histórica de escalas é possível projetar sua visibilidade. É aqui, diante de sua visibilidade, que a história local se apresenta como proposta curricular para o ensino de história.

A expectativa nesse sentido passa a ser, então, que a educação patrimonial se apresente como aporte identitário social, podendo, também, gerar consciência, ação e transformação.

Ao utilizar-se a história cultural então, como produção do conhecimento histórico, alinhada ao ensino de História, é possível compreendermos a ideia de cultura popular e ainda suas relações com o patrimônio material e/ou imaterial local, apontando especialmente para uma importante conexão entre história local e a micro-história.

## **1.2A memória e a identificação do patrimônio**

Segundo Halbwachs (2002, p. 113) “a memória individual não é possível sem instrumentos, como palavras e ideias, os quais não são inventados pelos indivíduos, mas tomados emprestados de seu meio”, estabelecendo assim a relação entre memória-indivíduo-coletividade-tempo histórico.

O ser humano ao longo de sua vida tece teias de significado e nelas se identifica e é identificado. Segundo Nora (1993) a necessidade de registro da memória histórica, cria e recria os lugares de memória, potencializando elementos materiais que agem como vetores da memória, fugindo da ameaça do esquecimento, seja através do caráter material dos patrimônios públicos expressos em monumentos,

museus, cemitérios, sítios arqueológicos, casarios, coretos, utensílios e bens de famílias, fotografias, bens naturais, entre outros, seja através do patrimônio imaterial, representado na memória expressa na oralidade – história oral e história de vida, nas vivências, na cultura, no folclore, na arte, nas festas e religiosidade popular. Como seria possível estudar a história local sem considerar o seu patrimônio material e imaterial?

O aspecto educativo da preservação da cultura como manifestação de memórias e práticas da sociedade ao problematizar o patrimônio pode transformar a posição do estudante de espectador para a de guardião e sentinela do patrimônio local de forma atenta às intervenções que possam ocorrer sobre eles. Tal proposta educativa então expande o espaço escolar para a formação de um espaço social local.

Historicamente os patrimônios nacionais resultam de operações culturais que são sempre feitas do presente. Tais operações ocorrem por meio de políticas públicas de proteção implementadas pelo Estado na expectativa de formação de Estado e Nação que objetiva forjar um sentimento de pertencimento onde todos se sintam identificados na imaginação da nação (ANDERSON, 2008). A elaboração da ideia de patrimônio no Brasil surgiu da emergência de constituição do nacional a partir dos anos 30, quando a compreensão do que seriam os componentes da formação identitária da nação passava pela composição patrimonial que expressem a relação do imaginário cultural coletivo. Nesse sentido, em muito influenciado pela dinâmica de identificação patrimonial francesa, a noção de patrimônio esteve sempre aplicada à ideia de nação e formação do Estado Nacional expressa na criação, em 1937 do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

De fato, o lugar do patrimônio cultural com larga abordagem só se definiu a partir da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 216, onde se descreve que “constituem o patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.” (BRASIL, 1988). Muito embora a normatização do patrimônio imaterial se dê com o decreto 3.551 de agosto de 2000, é ainda na constituição que encontramos no capítulo I – dos direitos e deveres individuais e coletivos – artigo 5º, LXXIII “qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público

ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural.” (BRASIL, 1988). A partir dessa nova compreensão obtém-se a ampliação da quantidade de bens diversos e também a inclusão de novos sujeitos no balizamento do conceito do patrimônio.

No caso do Estado de Minas Gerais o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG) foi fundado com a “finalidade de exercer proteção, no território do Estado de Minas Gerais, aos bens móveis e imóveis, de propriedade pública ou privada, de que tratam o Decreto-Lei nº 25” (*caput* do art. 3º da lei 5775/71). Sob essa perspectiva o órgão buscava remeter à ideia de identidade mineira, o que foi colocado em prática durante as décadas de 70 e 80 com o estímulo de implantação das políticas públicas locais. Após a redemocratização o órgão passou por diversas adequações acerca da proteção patrimonial. Além do tombamento, medidas de proteção, inventários e desapropriações tentaram alargar o conceito para além dos bens materiais visando valorização das identidades e das tradições. Somente na década de 90 é que se torna possível perceber a esfera municipal da gestão do patrimônio buscando estimular a implantação de políticas públicas locais que abarcassem a singularidade dos próprios municípios (LAGE, 2014).

O nexos de cultura e educação está no fato de que ambas são questões comuns, ordinárias. Nas construções de utopias que incidem sobre o real e o ideal é primeiramente importante ter a sensação de que algo no mundo está errado e, num segundo momento, confiança no potencial humano, algo cotidianamente alcançado diante de uma luta constante e comum pela compreensão, aprendizado e ação. A partir daí se vê na presença da história local no ensino de História, na educação pelo olhar do estudante e no caráter público do ensino de história a construção do conhecimento histórico-escolar.

Compreender o patrimônio como prática e não como objeto nos possibilita enxergar a natureza da prática e então suas condições, não sendo possível interpretá-lo sem a percepção da sociedade que o constitui e que o valida e o reconhece como tal. Os movimentos sociais que estão em torno das práticas culturais que assumem a condição de patrimônio lutam para trazer a dimensão coletiva e social da questão. Torna-se vital, então, ao nos envolvermos com as práticas culturais que fomentam a

patrimonialidade, o diálogo com os sujeitos históricos que, não só debatem, mas também produzem.

Tal compreensão faz enxergar o patrimônio enquanto processo cultural e enquanto prática. São as diversas visões particulares do patrimônio que acabam por produzir uma memória coletiva que se busca resguardar e como efeito acabam por dar suporte à construção de outras narrativas na esfera local. Logo, abordar a história local por meio dos patrimônios é não somente analisar, mas também vivenciar as resistências, lutas e apropriações, assumindo-se aqui o social como criador do patrimônio.

Segundo Gonçalves: “Na medida em que, assim classificados e coletivamente reconhecidos, esses objetos desempenham uma função social e simbólica de mediação entre o passado, o presente e o futuro do grupo, assegurando a sua continuidade no tempo e sua integridade no espaço” (2007, p.28).

Sendo assim é na perspectiva histórico-cultural e na análise da escala local que se compreende a intervenção pedagógica e aplicação do produto para problematização do currículo, do poder e da cultura escolar. Esta prática pode servir, então, de ferramenta para provocar a reflexão histórica:

Somente por meio de um processo de ensino-aprendizagem sensível às questões referentes à identidade cultural, às múltiplas memórias coletivas e ao conhecimento sobre memória nacional é possível estimular nos estudantes o gosto e a necessidade de conhecer sua história cultural, e, ainda, levá-los a prática da reflexão histórica. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 66)

Ao se trabalhar com um bem imaterial, estamos também evocando os espaços de memória que o circundam, que, ao serem alvos de intencionalidade do professor no ensino de história aponta para a identidade local construída coletivamente, como aponta Le Goff (2003, p.471): “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Há muito a historiografia deixou de compreender e pensar o patrimônio como algo que apenas a classe dominante produz, tendo em vista a formação identitária coletiva do ser humano:

Embora o indivíduo esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e “resolvida”, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma “pessoa” unificada que ele formou na fase do espelho [...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade (HALL, 2011, p.38-9)

### 1.3O patrimônio e seu valor educativo

Ao se falar em práticas educativas em espaços formais ou não formais tendo em vista uma abordagem do patrimônio, tanto dos bens de natureza material quanto de imaterial, usa-se comumente o termo Educação Patrimonial, como considera a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) do Instituto do Patrimônio História e Artístico Nacional (IPHAN):

Atualmente a Ceduc defende que a educação patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de educação patrimonial (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19).

Embora essa designação tenha sido trabalhada desde a década de 1980 no Brasil, há uma longa discussão bibliográfica de problematização desse termo. Na virada do século XXI, o Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado pelo IPHAN, tornou-se o parâmetro para abordagem do tema, defendendo a educação patrimonial como uma metodologia, que tem por objetivo a transmissão de informações e tendo como fim a conscientização da população com relação ao valor do patrimônio (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

No Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos, a arqueóloga Márcia Bezerra apresenta outra possível definição ao enxergar a educação patrimonial como:

(...) uma dimensão da educação cujo principal objetivo é promover a sensibilização sobre a importância do patrimônio, e de sua preservação, na formação de sujeitos de sua própria história, que atuem na reivindicação de seus direitos coletivos e no fortalecimento de sua cidadania. (BEZERRA, 2020, p. 63)

Enxergar as relações entre patrimônio e educação traz no ensino de história a potência cultural da mobilização, uma vez que possibilita o posicionamento sócio-histórico, colocando em jogo diante do aspecto político da educação quem está construindo a educação patrimonial e para quem se busca construir.

Seguindo a ampliação do conceito de patrimônio cultural, no decorrer dos últimos anos, o conceito de educação patrimonial também foi expandido e ressignificado. Nesse sentido vemos a educação patrimonial como possibilidade de ressignificar as relações dessas histórias outras que emergem na escala local e trazem consigo olhares outros no ensino de história:

[...] a educação patrimonial precisa de interlocutores [...]. Tanto na educação formal como na não-formal, esses interlocutores servem de mediadores na abordagem do patrimônio cultural como memória viva das identidades coletivas [...] As ações educativas voltadas aos bens patrimoniais tangíveis ou intangíveis de uma comunidade são condutas de ensino e aprendizagem de formação para a cidadania porque fortalecem os valores da alteridade, da solidariedade, do respeito a si mesmo e aos outros. (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 66-68)

Por outro lado, ao abordarmos sua aplicação em sala de aula, ainda vale destacar a necessidade do alinhamento da educação patrimonial pelo professor historiador, com as diretrizes curriculares geridas pelos órgãos estaduais em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A concepção curricular mineira é regida pelo documento intitulado *Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)*, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Sua elaboração foi resultado da colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG.

Vale ressaltar que, tanto a criação da BNCC como o Currículo Referência de Minas Gerais foram marcadas por questionamentos dos profissionais da educação,

críticas pela falta de abrangência dos conteúdos e outras polêmicas próprias do processo criativo dos órgãos competentes.

Em Minas Gerais, um currículo próprio já estava construído – Conteúdos Básicos Comuns (CBC) – que, embora fosse organizado pelo estado, também era adotado pelos municípios, sendo que a última atualização curricular para o Ensino Médio havia sido em 2005. A adoção deste currículo estadual pelos municípios tinha como princípio facilitar a transição dos estudantes entre as redes municipal e estadual.

O Currículo de Referência de Minas Gerais começou a ser discutido e produzido em 2018, tendo sido entregue ao Conselho Estadual de Educação em 2020 e homologado em 2021, uma vez que seu alinhamento com a BNCC (2018) foi necessário tendo em vistas o Novo Ensino Médio, que passa a contar agora com a formação dos itinerários formativos.

A BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BNCC, 2017, p.8), como o CRMG.

Tanto a BNCC quanto o CRMG compartilham da compreensão do termo conceitual de competências, que é definido como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p.8).

Para esta pesquisa foi levada em conta a orientação para o Ensino Médio, uma vez que orienta a elaboração dos planos e ações educacionais conforme se apresenta:

Na elaboração deste documento o regime de colaboração efetivou-se na formação dos Grupos de Trabalho de Currículo e, sobretudo, nos inúmeros momentos de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento, oriundos das várias regiões do estado, reuniram-se para discutir o Currículo Referência de Minas Gerais, de modo a conferir-lhe um caráter próprio, incorporando as diretrizes e normativas da BNCC, bem como dos preceitos de uma educação libertadora, que vise à equidade e à qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades. (CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS ENSINO MÉDIO, 2021, p. 10).

Nesta perspectiva, o direito a aprender se materializa no currículo, uma vez que ele define o que ensinar, o porquê ensinar e quando ensinar. Sendo que a intenção pela qual se elabora o documento referido é interligar diretamente as organizações escolares com o dia a dia da sala de aula, como evidencia a ilustração a seguir:

Figura 03 – Da BNCC à Sala de Aula



Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais Ensino Fundamental – 2018, p. 12

No Quadro 31, apresentado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para o Ensino Médio, para instruções de competências, habilidades, unidade temática e objeto de conhecimento do componente curricular História, ao se procurar por diretrizes sobre o patrimônio e história local identifica-se as seguintes abordagens temáticas: “análise da memória, cultura e identidade” (2021, p. 233), “análise da memória, cultura e patrimônio; conhecimento da herança cultural dos nossos ancestrais; reconhecimento do patrimônio material e imaterial” (2021, p. 237),



“reconhecimento das formas e organizações sociais, culturais, saberes e tradições dos povos da África” (2021, p. 239), e “análise dos princípios civilizatórios do colonizador; a resistência dos colonizados, os movimentos negros e os quilombos no Brasil; diáspora africana e suas consequências na composição da população latino-americana” (2021, p. 257).

Muito embora, um levantamento geral de palavras apresenta o termo “patrimônio” 27 vezes no documento, sendo que na sua maioria, 11 vezes, correlato ao componente de Arte e apenas 2 menções diretas ao componente de História. Quando o mesmo é feito com o significante “negro”, aparece 51 vezes no documento, sendo que na maioria em Arte (10) e apenas 1 vez em História.

Diante disso é possível perceber o currículo como campo de disputas. Esse conflito presente na concepção dos currículos é elucidado por Circe Bittencourt (2008), ao abordar a existência do currículo normativo, escrito pelos órgãos governamentais de ensino de caráter oficial, e o currículo interativo, aquele que tem como nascedouro a sala de aula diante da intervenção do professor.

É no quadro 11, que transmite as habilidades relacionadas à competência específica 06 para Linguagens e suas Tecnologias, como habilidades, unidades temáticas/tópico e objetos de conhecimento, que encontramos então o apontamento patrimonial como objeto do componente curricular Arte:

Investigação de diferentes patrimônios artístico-cultural, local e global em seus processos de significado de identidade social e cultural de um povo, distinguindo os bens materiais (obras urbanísticas e artísticas) e imateriais (saberes da cultura popular, dança, músicas, artes e artesanatos etc.); Apreciação e discussão de patrimônios artístico-culturais e seus processo de patrimonialização (tombamento, preservação, restauro, salvaguarda etc.), analisando os sujeitos sociais, os contextos e processos de disputa de legitimidade e sentido de tais bens; Reflexão e problematização sobre as diferentes valorizações e prestígio de patrimônios culturais em relação aos grupos, identidades e tradições em seus valores e sentimento de pertença. (CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS ENSINO MÉDIO, 2021, p. 122).

Embora a competência específica destinada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas proponha uma análise política, econômica, social, ambiental e cultural nos âmbitos local, regional, nacional e mundial, a abordagem educativa patrimonial ainda precisa ser problematizada pelo professor de história tendo em vista

a ampliação conceitual curricular. É nas mãos do professor que este documento será interpretado e concretizado em forma de aulas.

Avaliando especificamente as habilidades propostas no currículo que envolvem a questão patrimonial para o componente de História observa-se: “Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de acontecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (EM13CHS104).”

Tal compreensão se torna relevante por se compreender que a produção de recursos didáticos, como o próprio livro e apostilas, é idealizada dentro das normativas políticas e curriculares. Daí, caberá ao professor, enxergar a sala de aula como local de produção do saber, quando este se propuser a trabalhar com a educação patrimonial no ensino de história local.

Nossa opção por esse caminho vê na educação patrimonial a conexão das demandas dos estudantes no contemporâneo com a sua reflexão sobre o passado, despertando emoções em sua abordagem a curiosidade suscitada torna a aprendizagem mais eficaz, uma vez que aciona positivamente sobre algo que está dentro de seu contexto-lugar e pode ser explorado. Portanto, o trabalho aqui apresentado busca romper com o lugar secundário dado à educação patrimonial ao componente curricular de História pelo CRMG-EM.

Tal questionamento busca refletir sobre o lugar do patrimônio no ensino de história, uma vez que, como se vê, o tema é direcionado na maior parte das vezes a profissionais das outras áreas de conhecimento, que possuem abordagens e aplicações conceituais distintas daquelas associadas aos debates historiográficos. Isso não implica de forma alguma em tipos de hierarquização do conhecimento, mas sim em reconhecer que a abordagem do patrimônio perpassa pelas demandas da construção do conhecimento histórico, tão caras aos historiadores, que diferem das abordagens feitas pelos profissionais que lecionam Arte, por exemplo.

Se é verdade que as demandas do contemporâneo apontam os valores de conservação de um determinado patrimônio, também podemos dizer que quanto mais alto é o valor atribuído pela comunidade que o experiência, maior é a sua capacidade de gerar emoções – sentimentos de pertencimento. Quando compreendemos tal

atribuição de valor e de emoções do patrimônio se torna possível perceber uma ação reflexiva propulsora de motivação de aprendizagem. No caso da Festa de São Benedito em Poços de Caldas sua conexão com a comunidade está no vivenciar a celebração da mesma, participando das procissões e degustando os quitutes.

No livro *Cognição, ciência e vida cotidiana*, Maturana (2001) defende que a cognição do ponto de vista do observador, vai muito além de nossas coordenações de ações em relações interpessoais, estando vinculada aos domínios das ações que compreendem: “distinções, operações, comportamento, pensamento ou reflexão” (2001, p. 127). Para o autor o domínio cognitivo pode ser compreendido num conjunto de ações, emoções e linguagem. Ao utilizar-se na educação patrimonial um modelo de inventário a ser construído a partir dos estudantes em sala de aula o professor historiador está desenvolvendo uma linguagem específica no processo de aprendizagem, pois ao se debruçar sobre o tema da imaterialidade da festa coloca os estudantes na condição de observadores participantes, permitindo a emergência de emoções, gestos e ideias. Observa-se o cenário, os condutores da expressão religiosa, participa-se do ato litúrgico, se reage às músicas e danças, sempre vivendo na linguagem.

Portanto, se assume aqui a ativação do patrimônio imaterial pelo sistema emocional. Assim uma proposta educativa outra possibilita, ao se importar com as emoções, a produção de aprendizagem dentro de uma construção do conhecimento que seja prazerosa, buscando romper com as dificuldades cada vez mais presentes no processo educativo como descreve Nize Pellanda:

A educação contemporânea, apesar de todas as iniciativas para torna-la mais humanizante, acabou por se constituir num conjunto de prática estranhas às necessidades dos seres humanos e, por esse motivo, causadora de impedimento de acoplamento com a realidade. Essas dificuldades trazem sofrimento aos envolvidos nos processos educativos porque atingem o âmago do processo de construção do conhecimento entendido aqui como inseparável do próprio viver. (PELLANDA; ARAÚJO; SCHNEIDER, 2007, p. 54)

As pressões e limites da hegemonia dominante evidenciam muitos sujeitos ativos dentro do processo político de validação do lugar social. O primeiro olhar é sempre um olhar político. Dessa posição de limites e fronteiras que circundam a questão patrimonial os homens modificam os processos culturais e são por eles modificados.

Ao tratar o patrimônio cultural deve-se ultrapassar os limites da análise crítica da pesquisa e partir para as experiências fornecidas propriamente por ele. Definir esse espaço político é legitimar seus sujeitos históricos quebrando a ideia de enxergá-los como produtos ou objetos. Ao sair da linha causal é preciso assumir o lugar do sujeito como sujeito. O eixo comum do político pode ser enxergado como unificador dos conceitos de cultura e cidade. A política como formas de participação junto ao poder social e como se trabalha para visibilizá-las, escolhendo a história que se quer apagar e aquela que se quer preservar.

Nesse sentido, ao problematizar a Festa de São Benedito em Poços de Caldas no contexto escolar busca-se contribuir na construção de uma educação que seja democrática e antirracista, ou seja, construtora de um novo modelo e sistema social mais igualitário, justo, equitativo e inclusivo.

No entanto, como aponta Scifoni (2012), o papel da educação patrimonial deve buscar a superação da visão de uma “educação para o patrimônio”, mas sim do patrimônio como elemento de mediação. Para tanto, ainda como defende a autora, expressar uma educação patrimonial sugere a necessidade de problematizar a memória oficial, superando a visão acrítica do patrimônio, que não enxerga conflitos e opressão, mas somente heróis<sup>6</sup>.

Dessa forma tem se tornado cada vez mais evidente a necessidade de formas outras de pensar que visem aprender a desaprender práticas científicas colonizadoras que provocam a primazia de uma epistemologia hegemônica, promovendo uma espécie de descolonização do conhecimento. Para tanto, é necessário a observância de uma práxis que desafie as estruturas da geopolítica epistêmica dominante.

Nessa direção, uma das práticas pedagógicas libertadoras com a qual dialogamos é a decolonial. Tal conceito vem justamente da perspectiva teórica de seus autores, que faz alusão às alternativas provenientes do pensamento crítico dos subalternizados pela modernidade capitalista. Logo, a discussão conceitual se dá por

---

<sup>6</sup> Uma das ações realizadas pelo CONDEPHACT de Poços de Caldas como proposta para educação patrimonial foi a criação do jornal “O Patrimônio” que busca exaltar a biografia dos personagens vistos como heróis locais. A versão online do jornal pode ser acessada em: [https://issuu.com/leticialoiola/docs/revista\\_para\\_publica\\_\\_ao](https://issuu.com/leticialoiola/docs/revista_para_publica__ao).

autores latino-americanos, uma vez que são expressas nas experiências e trajetórias intelectuais da América Latina, conforme nos aponta Mignolo:

*Los lugares de enunciación generan, por un lado, las geopolíticas del conocimiento en sus diversas y complejas relaciones con los diversos imperialismos occidentales [...] y, por otro, las condiciones para la toma de decisiones éticas, políticas y epistémicas para la descolonización del saber y la contribución a crear un mundo críticamente cosmopolita.* (MIGNOLO, 2003, p. 54)

Atualmente uma extensiva bibliografia tem se levantado na construção e defesa de pedagogias decoloniais. As percepções de modernidade/colonialidade têm sido problematizadas como eixos que sustentam as relações de poder contemporâneas. Segundo Quijano (2005), o padrão de poder mundial tem na classificação social seu cerne, apregoado através do ideal de raça que se valeu como modelo de dominação colonial eurocêntrica.

Formado na sua maioria por pesquisadores latino-americanos, o grupo Modernidade/Colonialidade busca refletir sobre uma proposta que seja alternativa ao modelo moderno eurocêntrico. Seus principais representantes são Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar.

Estes pesquisadores têm apontado para uma visibilização de histórias outras com sujeitos outros no protagonismo social mundial, obtidos a partir da consideração relevante de uma multiplicidade de pensamentos, ou pluri-versalidade, como descreve Mignolo:

O problema é que não pode haver um caminho, uni-versal. Tem de haver muitos caminhos, pluri-versais. E este é o futuro que pode ser alcançado a partir da perspectiva da colonialidade com a contribuição dada pela modernidade, mas não de modo inverso. O primeiro cenário conduz à pluri-versalidade; e o segundo, à uni-versalidade, a uma inclusão generosa do diverso dentro do mesmo lado bom da modernidade. (MIGNOLO, 2003, p. 678).

O marco defendido pelos autores como início deste projeto colonial moderno se dá a partir de 1492 e, mesmo com as independências políticas de ex-colônias nos continentes americano, africano e asiático a premissa colonial persiste transformando o colonialismo moderno em um colonialismo global, fortalecendo as relações estruturais de centro-periferia (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Esse exame da modernidade passa a ter então uma relação estreita com a própria constituição histórica da América Latina.

Tal colonialidade global consiste na forma intercambial do poder, saber e ser. É justamente o seguimento deste modelo de poder articulado em representações hierárquicas de construção de sentido que se entende o conceito de colonialidade. Se transformando em um fato histórico mais complexo que o colonialismo ao se referir a um padrão de poder que se dá por meio da naturalização das hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução das relações de dominação (RESPREPO; ROJAS, 2010).

Tal colonialidade, representada de forma tripartida – do poder, saber e ser – é concebida como estruturante das relações políticas globais como descreve Quijano (2000). A existência social passa a ser concebida e articulada, portanto, diante das relações de poder estabelecidas. O poder deixa de ser coisa e assume a característica de relação social que articula três elementos de forma permanente: dominação, exploração e conflito.

Por meio do ideal de raça produzido no continente americano iniciou-se uma relação que se baseava na inferiorização do ser humano e em um modelo claro de dominação, determinando o lugar social dos indivíduos racializados. Nesse contexto o modelo capitalista como nivelador das relações sociais apresentou-se na América como escravidão e servidão sob o pretexto da produção mercantil. Quijano (2005) defende ainda a tese de que, uma vez observado o sucesso da fundação do capitalismo mundial por intermédio do controle do trabalho, tais relações de dominação baseadas na diferença racial serviram como método para subjugação intersexual e de gênero. A Europa constituiu-se então como coração do mundo capitalista e como criadora e protagonista da modernidade.

Com a colonialidade de poder as relações de dominação, exploração e conflito se racializam. O eurocentrismo impõe dessa maneira uma condição de distorção e bloqueio de identidades e vivências sociais distintas daquelas postas em vigor a partir do projeto colonizador moderno capitalista, onde “o norte atlântico domina desde fora, mas também desde dentro” (DUSSEL, 1997, p. 256).

O cerne de uma práxis pedagógica decolonial passa a ser então embate aos discursos hegemônicos de formação dos Estado-Nação. Ao debruçar-se, portanto, sobre o passado considera-se o presente sob histórias outras que possibilitam o entendimento das lutas de resistência movidas pelos silenciados e invisibilizados no processo de construção do Estado, mobilizando uma compreensão histórica que ultrapassa aquele modelo unicamente atrelado à questão social de classe. Para os decoloniais o racismo é visto como elemento fundamental do desenvolvimento capitalista.

O que se requer como práxis na elaboração de uma pedagogia decolonial passa a ser então concebida como uma prática social transformadora, onde se assume intencionalmente uma escolha que é ao mesmo tempo epistemológica e ética, pois tem como horizonte a descolonização do poder em todos os âmbitos que a constituem. Neste caso, o ensino de história assume papel importante na descolonização do conhecimento. Para tal, a educação patrimonial sob este viés se apresenta como questionadora de uma visão epistemológica eurocêntrica do patrimônio local por buscar valorizar heranças não europeias.

Assim, modernidade e colonialidade se apresentam como o padrão mundial de poder em vigência atualmente. A modernidade expressando o novo e o avançado, ou seja, o momento histórico da humanidade que tem como trajetória o destino final da Europa ocidental, e a colonialidade onde se estabelecem relações de poder entre o europeu e o não europeu com base na “raça” que tornam alguns superiores e muitos inferiores. Tal racionalização das relações de poder, bem como as interações acarretadas por ela, acabaram por internalizar nos dominados – latino-americanos – as formas de se conceber e entender a história sob o olhar do dominador.

É nesse sentido que a colonialidade do saber-conhecer dos “brancos” europeus se impôs como superior aos dos “índios”, “negros” e “mestiços”. Dessa maneira, a colonialidade do poder acarretou a hegemonia do eurocentrismo como perspectiva de conhecimento e saber. Se torna importante salientar que a concepção de eurocentrismo trabalhada por Quijano (2005) está para além do produto elaborado pelos europeus e/ou estadunidenses, mas a uma perspectiva de conhecimento que se coloca mundialmente como hegemônica colonizando e se sobrepondo às demais formas do saber.

A concepção de uma educação patrimonial decolonial é expressa por Átila Tolentino ao se reconhecer nos processos de patrimonialização a influência de uma matriz de poder colonialista. O autor, na reflexão construtora de uma educação patrimonial decolonial a partir da localidade, descreve:

Seja nos processos educativos formais ou não formais voltados para o patrimônio cultural, atuar numa perspectiva dialógica implica, necessariamente, ter que se relacionar com os patrimônios da região, da localidade. Partir do micro, do que existe de referências culturais próximas a minha casa, na minha família, nos arredores da escola, no meu bairro, para então fazer uma reflexão sobre o que é meu patrimônio, o que é patrimônio do outro, o que é patrimônio de uma determinada coletividade. Também questionar que coletividade é essa e quais coletividades estão ou devem ser representadas nos patrimônios de um determinado grupo ou nação, quais são as memórias e quais são os esquecimentos que envolvem a conformação desses patrimônios. E, além disso, refletir sobre qual é o meu papel, enquanto cidadão, e qual é o papel do Estado na preservação e valorização desses patrimônios. Isso amplia o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e a sua relação com a formação de cidadania, identidade e memória. (TOLENTINO, 2019, p. 147)

Logo, elencamos a pergunta: sobre o que os alunos devem saber, ser e se tornar, a respeito de suas subjetividades e identidades? Da perspectiva pós-estruturalista, por conta das teorias do currículo que estabelecem o que devemos ser, há então uma questão de poder. Portanto, uma análise dos currículos, em seus conteúdos e formas, possibilita a compreensão da missão da instituição escolar.

Nesta perspectiva, Nilma Lino Gomes afirma:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2011, p. 140-141)

Ao mapear as experiências e representatividades culturais dos negros em Poços de Caldas, se tem como norte a Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), que apontou não somente a responsabilidade, mas também a obrigação dos profissionais da educação na abordagem do ensino de História da África.

Diante de programas como o ProfHistória, se pode observar a gigantesca presença de dissertações que prezam essa realidade como produto final,



demonstrando uma larga preocupação existente na docência de História, ou seja, partindo das inquietações provocadas pelo saber escolar, em corresponder a essa urgência pedagógica. Tal fomento de pesquisas no mestrado profissional que visam romper com uma visão eurocêntrica da história aponta para os frutíferos caminhos da compreensão da aplicação da lei.

Ao se pensar uma educação antirracista é preciso compreender o papel da escola na formação dos futuros cidadãos e na promoção de uma interculturalidade crítica. Como descreve Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis pelo amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 7)

A utilização da Festa de São Benedito como promotora de uma prática pedagógica tendo em vista a educação patrimonial, nos oferece como pano de fundo a luta dos movimentos sociais pela conquista de seu espaço e de seu reconhecimento político e cultural.

Romper com as narrativas históricas locais de cunho eurocêntrico, que tantas vezes relativizam ou apresentam a miscigenação como um processo pacífico na formação da sociedade brasileira (mito da democracia racial<sup>7</sup>), possibilita compreender que o racismo como uma forma sistemática de opressão para com os sujeitos racializados na sociedade brasileira só se torna elemento estrutural a partir de certa normalização de relações sociais estabelecidas. A escola, como lugar de produção e reprodução de representações desta sociedade, não escapa a esta realidade.

A Lei Federal 10.639/03, logo, complementa e altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) incluindo História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino em todas as áreas, prioritariamente Artes, História e

---

<sup>7</sup> De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, afrodescendentes e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

Geografia. Deste modo o Estado brasileiro reconheceu a ausência dessas temáticas nos currículos escolares (BRASIL, 2003). Se por ora, tal compreensão se deu em nível nacional, não estamos enganados em pensar na ocorrência do mesmo no ensino de história local.

Anos mais tarde o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresenta como eixos fundamentais:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes, desenvolver ações estratégicas de formação de professores, colaborar e construir com os sistemas de ensino políticas públicas e processos pedagógicos, promover desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem a cultura afro-brasileira e a diversidade, colaborar na construção de indicadores para o acompanhamento da efetiva implementação, criar e consolidar agendas positivas (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Os exemplos que encontramos provocados pelo retorno dos docentes à academia promovem o contato com a teorização da prática docente, partindo de uma visão de mundo particular do chão de escola. Nessa direção, Elyneide Campos de Souza Ribeiro, em sua dissertação apresentada ao ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins, questiona a formação do currículo escolar oficial e apresenta o Projeto Batuque, desenvolvido com os alunos do segundo ano do ensino médio do Colégio Estadual de Cristalândia-TO, trazendo para a sala de aula as discussões sobre a História e a Cultura da África e dos Afro-Brasileiros. O propósito do projeto é, a partir de pesquisas bibliográficas, revisar a história dos povos africanos presentes nos livros didáticos a fim de contestar as abordagens pejorativas presentes.

Nesta seara, também em dissertação produzida no ProfHistória, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Paulo Freitas de Aguiar Júnior, ao discutir a questão identitária entre alunos da Educação Básica elaborando a ideia da construção de um trajeto didático para professores nas aulas de história, este desenvolvido com alunos do segundo ano do Ensino Médio de turmas de formação de professores. Aqui o produto se torna relevante ao pensar uma forma de diagnóstico em um olhar para sala de aula a partir das questões étnico-raciais e, estabelecer uma ação prática dos professores com os estudantes que fortalece o reconhecimento e a valorização da identidade negra.

Essas relações presentes no engajamento escolar, promovida na relação dialógica professor-aluno, demonstra a potencialidade do exercício de uma pedagogia libertadora. O Projeto Re(vi)vendo Êxodos, por exemplo, nos mostra que a aprendizagem pode e deve ocorrer fora das quatro paredes da instituição escolar adentrando sobre a realidade cotidiana do estudante. O projeto realiza ações pedagógicas e de trabalho de campo em abordagens sobre identidade, patrimônio, meio ambiente e qualidade de vida. Uma de suas ações é a promoção de uma caminhada, que ocorre anualmente, de forma propositiva a problematização da região em que os estudantes estão inseridos trabalhando com a expansão da criticidade dos alunos em relação a coletividade de seu entorno.

Assim sendo, posicionamos aqui a potencialidade do produto proposto enquanto promotor de uma abordagem educativa do patrimônio imaterial de Poços de Caldas, que contempla uma visão pedagógica libertadora objetivando a educação antirracista e buscando a construção de processos educativos culturalmente referenciados.

## **CAPÍTULO 2. A FESTA DE SÃO BENEDITO EM POÇOS DE CALDAS-MG: TRADIÇÃO E MODERNIDADE.**

### **2.1 A cidade e a festividade**

A cidade de Poços de Caldas está situada na região sul do Estado de Minas Gerais, atualmente conta com uma população estimada em 152.435 habitantes<sup>8</sup>, densidade demográfica 278,54 hab/km<sup>2</sup>, PIB per capita (2019) R\$ 45.798,92, índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010] 0,779, em uma área de unidade territorial (2021) 546,958 km<sup>2</sup>.

Ao analisar-se o contexto de formação do município, no sul de Minas Gerais, não se pode desassociar o aspecto da descoberta de ouro e o início de um projeto de interiorização da Colônia. O fenômeno local da manifestação cultural africana em Poços de Caldas interliga-se, portanto, à distribuição de mão de obra escrava que pôde constituir na congada uma representação de sua devoção e espiritualidade.

As razões econômicas fundamentais para a ocupação na região sul de Minas Gerais se acentuaram em virtude da questão geográfico-ocupacional. Espaços de fronteiras, a demarcação das divisas seria aquela adotada das Comarcas de São Paulo e do Rio das Mortes: a Serra da Mantiqueira, sendo os caminhos de relevante importância para o desbravamento sul mineiro.

A família Junqueira, que adquiriu terras na região de Cruzília, foi o tronco inicial da fixação de fazendas nos arredores do Rio das Antas, afluente do Rio Pardo. A doação de sesmarias na região das Caldas, Campos das Caldas, se deu entre os anos de 1819 a 1821. De fato, a importância topográfica do local, bem como a utilidade medicinal das águas sulfurosas, fruto de publicações e estudos medicinais da época,

---

<sup>8</sup> Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, população do último Censo de 2010, em 2021 é considerada a população estimada em 169.838 pessoas.

acabou por provimento do então presidente da Província de Minas Gerais, na iniciativa da fundação da cidade.

Em 31 de maio de 1890, por determinação do Governo do Estado de Minas Gerais, foi elevada à Vila e município de Poços de Caldas. Diferentemente das demais cidades do Sul de Minas Gerais, Poços não se projetou dentro dos interesses rurais, mas se desenvolveu em torno dos interesses das águas sulfurosas encontradas especialmente em seus limites e sua formação foi compreendida pela iniciativa pública estatal, e não da iniciativa privada. A fundação da cidade remete-se, então, a 06 de novembro de 1872.

A vida religiosa e cultural foi marcada pela Festa de São Benedito. Presente oficialmente na cidade desde 1904, é também considerada uma das mais tradicionais do sul de Minas Gerais, tendo como data oficial o dia 13 maio, que configura feriado municipal na cidade. Os primeiros documentos históricos de relato sobre a construção da Igreja de São Benedito e sobre a sua Festa estão armazenados no Museu Histórico e Geográfico de Poços de Caldas, abrangendo um período de 1903 a 1907.

Segundo a historiadora Nilza Megale, a construção da primeira capela, em 1905, só foi possível devido aos esforços de Herculano Cintra, escravo alforriado, que trouxera de Amparo a imagem de São Benedito. Até essa data o exercício da fé se dava por meio de reuniões nas casas para rezas e cantorias e na utilização dos oratórios. Alfredo Bosi (1992), aponta a importância destes para a prática religiosa em função da escassez de igrejas nas mais diversas localidades de Minas Gerais.

No Brasil, a devoção ao santo negro que carrega o Menino Jesus em seus braços, é remetida aos tempos da escravidão, quando os escravizados viam na trajetória de vida do santo uma identificação. Embora sua origem esteja ligada a cidade de Palermo, na Itália, seu culto ganhou abrangência no Brasil devido à devoção africana. Embora a data do Santo tenha sido conferida pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) como 05 de outubro, em Poços de Caldas a festa é celebrada em 13 de maio, quando comemora-se o dia da libertação dos escravos, o aniversário do Coronel Agostinho Junqueira e o dia da inauguração da Igreja.

Segundo a obra do memorialista Mário Mourão, Herculano era visto como:

um pretinho velho, bem educado, de boas maneiras, Herculano Cintra, trazendo consigo um pequeno capital comprou uma chácara na rua Sergipe, então ainda não existente, tendo trazido de Amparo uma expressiva imagem de São Benedito, que guardava em vasto oratório na sua residência, sempre com uma lâmpada acesa [...]. Nessa ocasião o Tio Herculano, como todos o chamavam, procurando a minha mãe, D. Herculana Mourão, muito devota de São Benedito, os dois, de acordo e com o auxílio de várias pessoas religiosas, conseguiram construir sobre o antigo cemitério a capelinha de São Benedito. (MOURÃO, 1938, p. 349).

O registro histórico da primeira festa aponta para a arrecadação de fundos para a construção da capela por meio da venda de quitutes, organização de prendas para leilão e a organização de procissões. As congadas somente passaram a fazer parte da solenidade mais adiante, com suas primeiras manifestações promovidas pelos congos de regiões vizinhas que já possuíam tal tradição, como a cidade de Machado, a 84 quilômetros de Poços de Caldas.

A primeira igreja construída foi o centro da vida religiosa da cidade. A Igreja de Bom Jesus da Cana Verde, hoje a Igreja de Santo Antônio, localizada à Rua São Paulo, antecedeu a paróquia de Poços de Caldas, com a denominação de Nossa Senhora da Saúde das Águas de Caldas. Em um curto período de tempo a festa já havia se tornado uma das maiores da região:

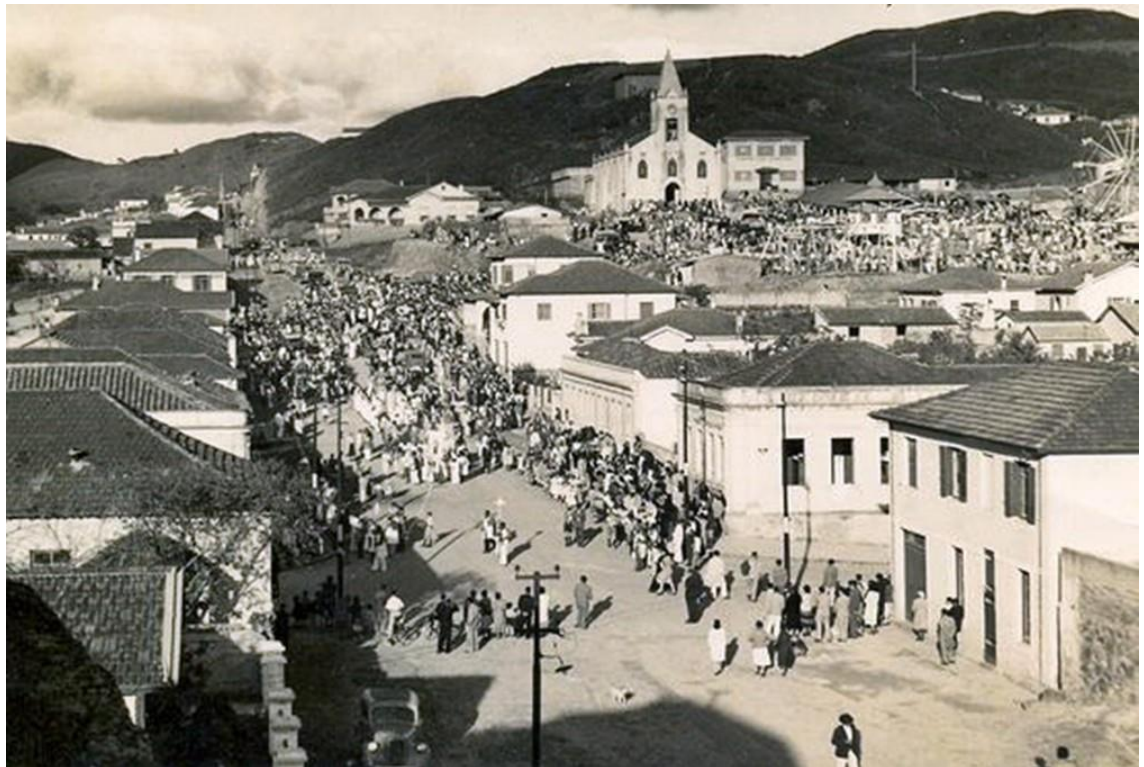
No ano de 1907, se realizou a festa de São Benedito, pela primeira vez, sob os auspícios de Tio Herculano e do Raimundo Mourão, um cearense que foi escravo de meu pai e também meu pagem, quando eu era criança. [...] Em 1907, era enorme o número de pessoas de cor residentes em Poços de Caldas e assim a festa de São Benedito, realizada na sua capelinha, tinha uma grande concorrência, com a dança dos Caiapós e dos Congos, que surgiram juntos na tradicional festa religiosa da cidade. Havia mais o reinado, as pretas todas de saias brancas rendadas, os pretos solenes nas suas capas de gorgorão azul e vermelho, espadas, coroas e lá se iam eles formando o préstito triunfal a desfilar pelas ruas da povoação. A meninada acompanhava, alvoroçada e encantada com aquele espetáculo, tão cheio de cenas inéditas. Atrás vinham os moçambiques, uns negros velhos com chocalhos nos calcanhares e sapatear, em contraste com os criulinhos lépidos, dando pulos de cabritinho, a fechar a fila dos dançadores, modulando a gravidade das melopéias com a suavidade das suas vozes infantis, todos muito bem ensaiados em meses de noitadas preparativas, pois o melhor da festa é esperar por ela. E se havia festas de São Benedito, do Divino, a festa de São Benedito, foi, desde aquela época, a grande, a única festividade, que tem empolgado a atenção dos nossos moradores, até transformar-se nessa atual, que encanta toda a região e é a maior festividade religiosa do Sul de Minas (MOURÃO, 1938, p. 351).

Figura 4 – Festa de São Benedito - 1916: antiga capela de São Benedito localizada na praça Monsenhor Faria de Castro. A capela foi construída no recuo posterior da antiga Matriz de Nossa Senhora da Saúde.



Fonte: Acervo Museu Histórico e Geográfico de Poços de Caldas.

Figura 5 – Procissão na Avenida Francisco Salles – Anos 30.



Fonte: Acervo Museu Histórico e Geográfico de Poços de Caldas.

O patrimônio cultural da Festa de São Benedito além da festividade, também engloba as manifestações culturais organizadas pelos Ternos de Congos, sendo estes seis atualmente: Terno Nossa Senhora do Rosário, Terno Santo Efigênia, Terno São Benedito<sup>9</sup>, Terno São Gerônimo e Santa Bárbara Oiá/Ogum Guerreiro, Terno Nossa Senhora da Guia e Terno Nossa Senhora do Carmo, sendo que São Benedito configura-se como padroeiro da cidade.

É esta identificação coletiva e preservação da memória que o processo de registro se propõe a defender:

O objetivo principal desse requerimento é assegurar o registro das manifestações culturais decorrentes da Festa de São Benedito em Poços de Caldas – uma festa centenária e tradicional que deverá ser inscrita no Livro de Registro das Celebrações, conforme a Lei Municipal nº 8.852/2012, que diz respeito ao Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social, visando à continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira. (POÇOS DE CALDAS, 2020, p. 7).

A referida Lei Municipal nº 8.852/2012 (Anexo I) foi promulgada no dia 04 de junho do ano de 2012, muito embora o registro da festa tenha se dado tão somente em novembro de 2020. A lei declara a festa de São Benedito como bem cultural de Poços de Caldas para fins de preservação da identidade, da ação e da memória da formação do povo poços-caldense. Projeto de Lei este protocolado na Câmara Municipal pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Cultural e Turístico de Poços de Caldas (CONDEPHACT – PC) a partir da ação promovida junta ao órgão pela Associação Chico Rei<sup>10</sup>.

A Igreja de São Benedito fica num outeiro, do lado Leste, de onde se pode avistar todo centro da cidade. Sua porta central está voltada para o Oeste. Suas paredes externas são revestidas de pedras. A praça onde a igreja está localizada foi

---

<sup>9</sup> O Terno de São Benedito de Poços de Caldas teve ata e estatutos registrados com a Irmandade em 1917, em Belo Horizonte, pelo então presidente da Irmandade, doutor Mário Mourão, mas atualmente não possui mais nenhum documento legal ou relação com a referida Irmandade, que perdeu prestígio e poder diante da festa.

<sup>10</sup> Em novembro de 1963, idealizado por Mário Benedito Costa, o Chico Rei Clube, que hoje tem o nome de Centro Cultural Afro-brasileiro Chico Rei (CCAB), é uma instituição que realiza atividades na comunidade poços-caldense com o objetivo de disseminar o conhecimento das culturas africana e afro-brasileira.



subdividida em partes, tendo como passagem escadas e no meio são colocadas muitas barracas e um parque de diversões.

A realidade pandêmica acabou por cancelar a festa no ciclo 2020-2021, sendo a segunda vez que esta passou por adiamento. No ano de 1999, o bispo suspendeu a festa que só foi permitida no ano seguinte. Desde o ano 2000, a Diocese de Guaxupé, responsável pelas paróquias de Poços de Caldas, se tornou a responsável pela festa, função antes protagonizada pela Irmandade<sup>11</sup> de São Benedito. Com a organização gerida pela diocese, as barracas de comida que antes eram organizadas entorno da Igreja de São Benedito de forma livre, passaram a projetar sua arrecadação exclusivamente para a Igreja, gerando assim uma divisão de espaço, que acabou por empurrar as barracas de arrecadação dos ternos de congos e da Irmandade para as adjacências da Igreja. A justificativa dessa prática se deu pela percepção eclesial de excesso de alcoolismo e prostituição durante os dias da festa no espaço da igreja.

Sob tal espectro de mudança ao longo do tempo, pode-se perceber ao mesmo tempo a quebra de tradições, havendo mudanças de tradições e ressignificado de espaços pelos grupos hegemônicos, o que não impediu que o patrimônio, uma vez visto como campo de disputas, recebesse pelos participantes da festa sua insistência em resistir.

A programação das festividades tem 13 dias de duração, do dia 01 ao 13 de maio. As procissões e as missas, acompanhadas pelos fiéis, envolvem as manifestações dos ternos de congos, moçambiques e caiapós. A programação religiosa adquire um aspecto diário com três dias solenes: diariamente se realiza a missa, seguida de uma novena em louvor a São Benedito e coroação de Nossa Senhora; como primeiro dia solene ocorre a procissão das Congadas, com início na Igreja de Santa Cruz em direção à Igreja de São Benedito, onde acontece a coroação e hasteamento dos mastros; na segunda solenidade realiza-se a retirada dos Caiapós do Mato pelos Congos, na Fonte dos Amores; o último dia da festa é marcado pela

---

<sup>11</sup> Irmandades são instituições leigas com forte caráter religioso, que sendo instituições católicas, oferecem culto aos santos e às santas da Igreja. Seu funcionamento geralmente dependia de três aspectos: a adoção de um santo de devoção; uma capela para sediar a irmandade; a aprovação pelas autoridades eclesiais de um compromisso. Era prática recorrente que uma capela cedesse espaço para mais de uma irmandade até que esta conseguisse erguer seu próprio templo (SANTANA, 2016).

Missa Conga e a procissão que marca o término da festa, se iniciando na Igreja de São Benedito e percorrendo as ruas do centro da cidade.

A programação cultural que se segue é então composta atualmente dos seguintes elementos, respeitando anualmente as mesmas datas de referência:

Dia 3

19h – Abertura da Capela de Santa Cruz com os Capitães de Congo.

20h – Cortejo com os Mestros pelos Congados (rua Barão do Campo Místico, Rua Junqueiras, Praça Pedro Sanches, chegando à igreja de Santo Antônio).

20h30 – Retirada da Imagem de Nossa Senhora do Rosário.

21h – Procissão com andor de Nossa Senhora do Rosário e os Mestros Sagrados (saída da Igreja de Santo Antônio).

21h30 – Chegada dos congos ao pátio de São Benedito, levantamento dos Mestros Sagrados, entronização da Imagem de Nossa Senhora do Rosário na Igreja de São Benedito pelos Capitães de Congo e bênção dos devotos de São Benedito.

Dia 11

15h – Retirada dos caiapós na Fonte dos Amores.

15h30 – Caminhada pela cidade, conduzindo os caiapós até a Igreja de São Benedito na Praça Coronel Agostinho Junqueira.

18h – Celebração eucarística na Igreja de São Domingos com a presença de todos os ternos de congos e caiapós.

De 11 a 13

21 h – Embaixada de Carlos Magno e os 12 pares de França pelo terno de congos de São Benedito, no pátio da Igreja de São Benedito.

Dia 13

6h – Alvorada festiva com queima de fogos e repique de sinos da Igreja de São Benedito e Nossa Senhora da Saúde (Basílica).

10h – Missa conga na Igreja de São Benedito.

12h – Visita dos ternos de congo e caiapós à Basílica de Nossa Senhora da Saúde.

16h – Procissão com andores de São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia. (POÇOS DE CALDAS, 2020, p. 76)

Figura 6 – Programação cultural da Festa de São Benedito: ao fundo a Igreja de São Benedito cercada pelas atrações do parque de diversões e pelas barracas de comidas típicas.



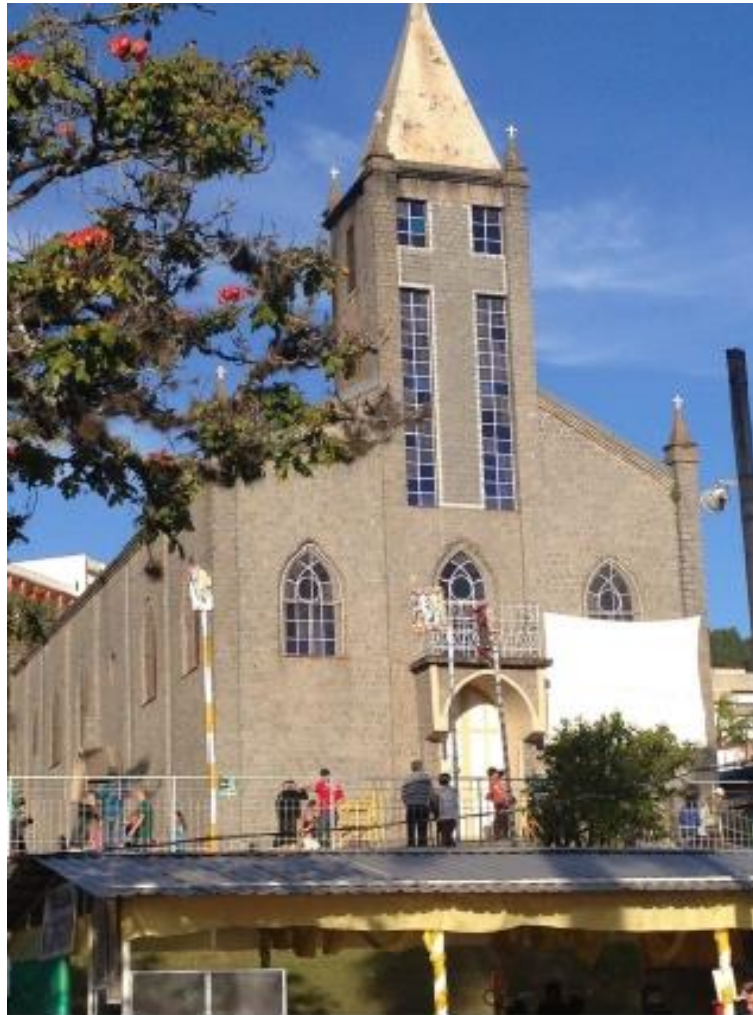
Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

Figura 7 – A gastronomia da Festa



Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

Figura 8 – Igreja de São Benedito



Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

Figura 9 – Os santos da devoção: São Benedito, Santa Ifigênia e Nossa Senhora do Rosário.





Figura 11 – Participantes dos Ternos de Congo durante a celebração da Missa Conga



Fonte: Dossiê de registro do bem imaterial – CONDEPHACT-PC

## 2.2 A fé e os tambores

O congado – ou reinado – consiste em uma manifestação cultural e religiosa de influência africana que trata de três temas em seu enredo: a vida de São Benedito, o encontro de Nossa Senhora do Rosário submergida nas águas e a representação da luta de Carlos Magno contra as invasões mouras. Sendo assim, tal manifestação cultural carrega elementos do catolicismo imposto aos negros durante o período da escravidão.

Popularmente os grupos são chamados de “ternos de congo”, “ternos de congada”, “guardas de congo”, em virtude do uso de ternos pelos componentes da congada, que são representados por meio de suas cores. No caso da Festa de São Benedito em Poços de Caldas a apresentação dos congos se dá ao lado dos Caiapós, representando a figura do indígena nas festividades da cultura negra, presente em poucas manifestações culturais similares no país.

Como analisou Marina de Mello e Souza (2006), a eleição de reis negros representou um processo de recriação de tradições onde se mesclaram fragmentos de uma memória africana e elementos da cultura católica europeia:

O catolicismo negro desenvolvido no Brasil era diferente do catolicismo africano, no qual era mais forte a presença da religião tradicional dos bantos, mas a existência do catolicismo africano permitiu que as origens africanas fossem invocadas também por meio do catolicismo e não apenas por meio das práticas tradicionais (SOUZA, 2006, p. 323).

O catolicismo espalhado pelas irmandades atribuía caráter popular, o que acabou por ser atrativo para os negros na prática de sua espiritualidade. Nas irmandades as congadas encontraram seu espaço para se expandir, ganhando corpo social nos festejos.

Realizando-se de forma ritualística no interior da igreja e por meio dos cortejos públicos em devoção ao santo, os festejos transmitem as narrativas que expõem as memórias sobre as diásporas africanas e seus contatos com diferentes povos no território brasileiro. Ao participar da festa os alunos entram em contato direto com essas narrativas e imergem em valores culturais próprios da ressignificação africana do estilo de vida colonial escravista. Esse espaço cerimonial produzido pela manifestação cultural do patrimônio permite a configuração de espaços e tempos.

Em Poços de Caldas não existe o Reinado. Quem exerce o poder dentro do grupo é o capitão, sem outros intermediários a não ser o padre, que interfere indiretamente<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Propriedade adquirida ao desautorizar a Irmandade de São Benedito, em 1968.



Figura 12 – Congado de São Benedito: a festa conta com representantes dos ternos de congo São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora do Carmo, São Jerônimo e Santa Bárbara.



Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

Figura 13 – Rei Congo durante a retirada dos Caiapós



Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

Figura 14 – Retirada dos Caiapós



Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

Figura 15 – Os instrumentos musicais



Fonte: Acervo Virtual da Prefeitura de Poços de Caldas.

O processo de cristianização de africanos representados por meio do cortejo insere-se dentro do que Stuart Hall denominou de uma “estética diaspórica”, em virtude da apropriação e ressignificação dos símbolos católicos, culminando em um processo de criatividade cultural.

## **CAPÍTULO 3. IDENTIFICAÇÃO E IDENTIDADE: A REVISTA ELETRÔNICA COMO FERRAMENTA**

### **3.1 O Jornal Escolar e Celestin Freinet**

Ao não optar por uma teoria da aprendizagem, o professor acaba por ficar mais suscetível no cotidiano escolar a um cenário onde as pressões burocráticas e a generalidade do sistema de avaliação e aprovação dos estudantes podem vir a esvaziar o sentido da profissão. Logo, ao propormos a aplicação de um produto que será pensado dentro da realidade da sala de aula, ou seja, construído pelos estudantes, é possível contemplarmos caminhos outros da efetiva aprendizagem calcadas nas teorias pedagógicas libertadoras, libertárias e/ou decoloniais.

Como apresentado, este trabalho apresenta a proposta da criação de uma revista eletrônica e, para tal, mobilizamos as concepções teóricas mensuradas pelas pedagogias decoloniais e pela pedagogia libertadora pensada por Celestin Freinet (1896-1966). A pedagogia freinetiana se fundamenta na dimensão social do estudante, que, portanto, não é visto como ser isolado, mas antes, como parte de uma comunidade. Ao contrário do que se possa pensar, ainda que diante das mudanças rápidas sentidas e provocadas pelos avanços tecnológicos, a pedagogia freinetiana se encontra mais atual do que nunca. Nesse sentido a Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet (REPEF), no Brasil, tem largamente compartilhado experiências educativas da pedagogia Freinet.

Em sua prática educacional Celestin Freinet atribuiu grande valor aos trabalhos (atividades) manuais. Ao objetivar a formação de crianças ativas propôs a adaptação das escolas ao meio social das crianças, tornado-a ativa e dinâmica, menos escolástica, em prol de uma transformação social (FREINET, 1995). Ao propor a construção de uma escola popular, Freinet altera o eixo proposto pela escola tradicional, vislumbrando uma aprendizagem do estudante por meio do auxílio do

professor e não através de sua interferência direta, uma vez que esta é inibidora da liberdade, criatividade e autonomia.

Sendo assim, assumir uma postura freinetiana em sala de aula significa valorizar as iniciativas das atividades e trabalhos dos estudantes objetivando formar indivíduos críticos e autônomos comprometidos com uma transformação social. Nesta criticidade multiforme, o produto aqui apresentado se propõe como ferramenta na educação antirracista, sendo necessário, numa perspectiva freinetiana, se fazer valer da interação e participação ativa do dia a dia dos estudantes, uma vez que sua implementação efetiva projeta uma mudança concreta do meio onde se realiza o ensino e onde residem os alunos.

Em sua obra “Pedagogia do Bom Senso”, Freinet (1973) estabelece as bases de sua prática pedagógica: o ambiente, as condições externas e a satisfação das necessidades dos estudantes, e para tanto, idealiza a criação do jornal escolar, que se configura como técnica que visa atingir de forma eficaz os objetivos pedagógicos, considerando o estudante como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem.

A relação dialógica proposta pelo autor entre a leitura e a escrita fomentam a cooperação, livre expressão, trabalho e autonomia. Logo, ao se utilizar o jornal escolar como proposta de um produto para educação patrimonial no ensino de história instrumentaliza-se também um processo de ensino cooperativo, colaborativo e coletivo onde é possível observar o papel do professor na construção de um novo futuro possível (FREINET, É. 1978).

A pedagogia freinetiana, portanto, nos possibilita planejar de forma intencional uma prática de educação patrimonial que, neste trabalho, será aplicada ao estudante do terceiro ano do Ensino Médio, contextualizando o jornal escolar enquanto revista eletrônica.

A fundamentação de Freinet na utilização do jornal escolar enquanto prática pedagógica esteve baseada, no Correio da Escola, pelo educador belga Ovide Decroly em suas experiências pós primeira guerra mundial. O próprio Freinet é quem afirma ao observar que antes de Decroly não havia conhecimento da utilização da

prática de produção de impressos estudantis na França e em outros lugares do mundo (FREINET, 1974), embora tal premissa atualmente venha sendo questionada.

A utilização do jornal escolar como ferramenta educativa corresponde a uma concepção de que o aluno deve produzir e criar seus próprios instrumentos pedagógicos. “[...] o método Freinet, baseado nos textos livres, a observação e experimentação através da própria vida, a expressão, sob todas as suas formas literárias, científicas, artísticas, permite-nos reunir e apurar o conteúdo do jornal.” (FREINET, 1974, p. 22).

Segundo Kanamaru, tal metodologia proporcionava:

[...] a autonomia como razão última e o trabalho como atitude vital diante de adversidades; a defesa da livre expressão, como consequência necessária da autonomia, e a livre pesquisa, como consequência do trabalho como meio gerador de conhecimento novo e, finalmente, a cooperação e autogestão como resultado coerente e lógico dessa experiência teórico-metodológica. (KANAMARU, 2014, p. 7)

Sendo assim, a criação de uma revista eletrônica, baseada na metodologia do jornal escolar de Freinet é libertadora, uma vez que possibilita aos estudantes o rompimento com a pedagogia tradicional escolástica e propiciando um ambiente profícuo para a cooperação escolar.

A adaptação e contextualização do jornal enquanto revista, problematiza também a relações de ensino aprendizagem escolar ante a realidade da *cibercultura*. O contexto pandêmico vivenciado pela instituição escolar, período da aplicação do produto, apontou de imediato a proliferação das mídias digitais e os avanços dos suportes de comunicação sob os quais se fundamentaram as aulas no formato digital. Embora o acesso tenha se dado de forma desigual, considerando a realidade social e econômica dos estudantes, é inegável que os estudantes têm se inserido cada vez mais na cultura digital. Pensarmos os usos das tecnologias móveis é compreender as mudanças geracionais e também abrir uma linha de diálogo na concepção da construção do conhecimento escolar também nas plataformas digitais.

A publicação da revista em ambiente virtual potencializa seu alcance, uma vez que está acessível não somente à comunidade escolar, mas também a toda uma rede de contatos digitais, fazendo com que aquilo que seria na perspectiva do jornal algo local e pontual alcance uma proporção exponencial. Logo, propor um produto que

visar romper com o modelo tradicional de ensino é também adentrar na seara do virtual, tendo em vista que rompe com a estrutura tradicional escolar.

Neste sentido, mobilizada com estudantes e a contextualização escolar, tais projetos locais ainda traçam um envolvimento da comunidade em virtude do estreito diálogo que passa a ser estabelecido a partir da produção historiográfica escolar. Na prática, esse tipo de projeto possibilita ainda, quando agenciado comunitariamente levando uma série de questões formadoras de identidades locais potenciais, após a identificação, podendo construir até mesmo um referencial para abertura de processos de registros de bens imateriais em localidades que ainda não objetivavam essa questão, uma vez que a proteção de tais manifestações culturais locais nunca pode ser dissociada de sua transmissão.

Embora seja um bem imaterial, a festa analisada tem som, cor, gosto, cheiro, imagens, instrumentos musicais, vestimentas, ritmos e canções como parte de seu contexto criativo, como descreve Janice Gonçalves:

No caso das festas religiosas, entre tais fazeres incluem-se aqueles relativos à produção e à conservação de artefatos ligados às crenças e devoções – como esculturas de divindades, vestimentas e utensílios próprios aos cultos, estandartes, oferendas e ex-votos -, que compõem a ampla materialidade do patrimônio religioso e, por consequência, forçam os limites de uma separação estrita entre “material” e “imaterial”. (GONÇALVES, 2020, p. 183)

Ao se perceber na revista estudantil seu aspecto transmissivo de tais manifestações culturais, se torna também possível sua ampliação a partir das demandas locais sociais características de cada cultura escolar, transmitindo não apenas os aspectos reveladores de materialidade da festa, mas também contribui para partilhar a história dos agentes sociais, os documentos que os circundam e as políticas que protegem o patrimônio. Assim, não apenas as habilidades e conhecimentos são salvaguardados, mas em um sentido amplo, a complexidade de sua história e de sua cultura local é mantida viva, podendo ser usada para fortalecer os laços com a comunidade local e a escola. Aqui se estabelece uma característica reflexiva do patrimônio.

É nessa direção que se percebe no ensino de história uma intenção de construção do passado e sua articulação com as práticas culturais sociais locais, que,

a partir de sua salvaguarda, passam a carregar também os sinais dos próprios processos de sua transformação em bens culturais do patrimônio.

### **3.2 A construção da revista como ferramenta pedagógica**

Como ferramenta metodológica a revista eletrônica cumpre importante função na identificação dos valores culturais articulando o objeto (práticas), os sujeitos e o contexto (escalas) sob a perspectiva crítica e autônoma do estudante.

Para tanto se busca refletir sobre: a) o valor que o lugar tem para a comunidade que lhe dá significado; b) a linguagem própria da cultura escolar com a experiência que os agentes escolares têm de relação e interação com o lugar; c) o nível de conhecimento conceitual de cultura e patrimônio dos estudantes; d) as dimensões de valores que os estudantes atribuem a esse lugar e; e) que percepção os estudantes carregam a respeito das dimensões políticas patrimoniais.

O projeto trata de uma atividade realizada com alunos da Escola Profissional Dom Bosco<sup>13</sup>, da rede particular de Poços de Caldas, matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, que visou a criação de uma revista virtual temática tendo os alunos como autores e criadores interativos em todos os processos de sua construção, bem como fomentadores de uma ação interdisciplinar dos componentes curriculares. Essa experiência ocorreu com 19 adolescentes numa faixa etária de 17 e 18 anos de idade. Nesta produção foi possível observar a valorização da experiência, coletividade e cooperação, bem como trabalho em equipe.

No viés metodológico, o primeiro contato dos alunos com a proposta se deu por meio de uma roda de conversa sobre o contexto pandêmico e o processo de apagamento de memórias provocados por ele. Essa reflexão possibilitou o olhar para

---

<sup>13</sup> Fundada em 06 de agosto de 1946, por Padre Carlos Henrique Neto e Maria Aparecida Figueiredo. Inicialmente visava o atendimento a crianças carentes de Poços de Caldas, com o intuito de ensinar além de estudo regular, habilidades manuais, que futuramente poderiam se tornar uma profissão. Atualmente sob a direção de Maria José Barbosa, atende o número de 1530 alunos da Educação Infantil ao Ensino Técnico. A escola tem como mantenedora a Fundação de Assistência ao Menor – FAM.



a história local e a percepção do cancelamento por dois anos consecutivos (2020-2021) da Festa de São Benedito na cidade. Tal reflexão promoveu uma inquietação sobre a história e memória concernentes à festa popular. Na ânsia de contribuição dos alunos a proposta da produção de uma revista eletrônica do ensino médio foi prontamente recebida têm em vista a sua publicação para toda a comunidade escolar em ambiente virtual.

A definição do projeto em si esteve diretamente ligada à educação patrimonial, uma vez que a Festa de São Benedito é patrimônio imaterial de Poços de Caldas.

O que chamamos aqui de revista eletrônica está embasado no proposto pedagógico de Celestin Freinet do jornal escolar. Tendo em visto o contexto tecnológico e sua difusão nos chamados nativos digitais, decidiu-se trabalhar sob o espectro eletrônico do jornal escolar. Diante das mídias e plataformas digitais que tem a cada dia se mostrando mais presentes na vida dos estudantes, esse projeto não apresenta custo algum, uma vez que seu desenvolvimento, sua distribuição e publicação se dará de forma digital. Ao ser composto criativamente pelo corpo discente também carrega a vida escolar sob o ponto de vista do estudante.

A revista, então, ao incorporar os elementos conceituais propostos por Freinet para o jornal escolar, contribui para a construção de uma educação cidadã que busca intervir e evidenciar os problemas sociais que emergem das afetividades desenvolvendo o senso crítico dos alunos. Seu potencial educativo no ensino de história foi aplicado dentro da educação patrimonial, mas também contribuiu, ainda que em caráter experimental, superação do baixo rendimento e falta de interesse dos estudantes pela leitura e escrita, enquanto possibilitava aos formandos do terceiro ano o trabalho com a produção textual, elemento importante para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Para tanto, se fez necessário o apontamento de sua justificativa e enquadramento aos objetivos de aprendizagem e competências da BNCC, onde destacamos:

- A. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

- B. 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 criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- C. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- D. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Para viabilizar a realização das atividades da revista, foi proposto aos estudantes que respondessem a um questionário sobre o patrimônio e a história local, elaborado a partir das minhas impressões sobre o desconhecimento dos alunos em relação ao tema. Os objetivos principais eram o de averiguar como os alunos compreendiam a Festa de São Benedito enquanto patrimônio local e visualizar qual era sua participação efetiva na festa.

Após o recolhimento dos dados foi possível perceber que dos 19 alunos participantes do projeto nenhum havia se autodeclarado negro, 12 se declararam pardos e 07 se declararam brancos. Quando perguntados em relação ao conhecimento sobre o registro da Festa de São Benedito como patrimônio imaterial do município, apenas 02 alunos assinalaram afirmativamente, enquanto que 17 desconheciam o fato.

Ao serem questionados sobre que elemento histórico local representaria melhor Poços de Caldas, 03 indicaram o Cristo Redentor no alto da Serra de São Domingos, 11 o balneário de águas sulfurosas Thermas Antônio Carlos, 02 o Hotel Palace Cassino e apenas 03 descreveram a Festa de São Benedito.

Com relação à participação dos estudantes na festa qual foi a surpresa ao observar que todos os 19 alunos disseram que frequentam a festividade com seus familiares todos os anos como participantes.

Quanto à questão referente à existência dos elementos religiosos da cultura africana na festa foi perguntado: “Você reconhece nas celebrações da festa a representatividade de valores culturais africanos?”, os 19 alunos assinalaram positivamente. Ao solicitar que respondessem sobre qual seria sua opção religiosa, 4 se denominaram evangélicos, 01 disse professar a fé espírita e 14 alunos se declararam católicos. Em seguida foi inquirido a cada um dos participantes que apontasse qual, na sua opinião, seria o personagem histórico de Poços de Caldas que lhe fosse mais familiar. Esse campo foi deixado em branco para que os próprios alunos preenchessem. O resultado foi que desses 19 alunos, 04 citaram Pedro Sanches, 07 alunos não responderam ou escreveram “não sei”, 06 apontaram Junqueira, ou seja, desconheciam o nome próprio e possuíam conhecimento do sobrenome do personagem histórico, 01 escreveu Mário Mourão e 01 decidiu citar Nany People. Por fim o questionário ainda perguntava se os alunos conheciam ou já haviam visto o monumento do município em homenagem a Zumbi dos Palmares, e para minha surpresa apenas 01 aluno respondeu afirmativamente, todos os demais, 18 alunos, não conheciam ou não haviam visto o monumento. Vale ressaltar que todos os alunos em questão eram poços-caldenses.

Os resultados computados revelaram que, de fato, havia um certo desconhecimento dos alunos sobre a Festa de São Benedito enquanto patrimônio imaterial do município, além disso foi possível averiguar que representações da história local eram por eles referenciados. O fato de a sala ser composta por brancos e pardos autodeclarados, segundo o preenchimento do questionário, nos faz esbarrar no primeiro entrave constitutivo. Como professor dos alunos, posso identificar tranquilamente três estudantes negros na turma, isto, porém, não é visto quando analisamos as respostas do questionário. Minha experiência como membro de bancas

da averiguação da Comissão de Averiguação<sup>14</sup> (CAVU) da Unicamp, em 2021, me permite compreender o peso do fenótipo para a classificação social do sujeito, sua identificação e autoestima. Mesmo que a proposição, desde o início, tenha sido definida como análise da Festa de São Benedito, tais alunos ainda assim não se autodeclaravam negros, embora fosse possível a averiguação do fenótipo.

A informação fornecida sobre a autodeclaração não teria sido possível sem a aplicação do questionário. Nossa ênfase, portanto, na construção dessa ferramenta objetiva um caminho possível para a construção de uma educação antirracista que se torna cada vez mais urgente e necessária. Com efeito, nosso produto ao lidar diretamente com os elementos afetivos da festa, dialoga com o que descreve Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional". (MUNANGA, 2005, p. 16)

Outra informação interessante que encontramos é a confirmação de que a maioria dos alunos ainda desconhecem o fato de que a Festa de São Benedito é patrimônio imaterial do município. Esse desconhecimento pode, conseqüentemente, alterar a visão dos estudantes sobre o que estes afirmam como aquilo que poderia ser considerado símbolo histórico local. Neste quesito, das quatro opções fornecidas, três eram de patrimônio material e uma do patrimônio imaterial. O total de alunos que reconheceram no patrimônio material símbolo local (16) superou em muito a escolha daqueles que optaram pelo patrimônio imaterial (3).

Notamos que tais respostas apresentadas pelos alunos configuram ainda na participação de todos, conjuntamente a seus familiares, ou seja, o resultado aqui obtido está exposto por estudantes que frequentam a festa anualmente. Outro fato

---

<sup>14</sup> A CAVU é responsável pelo procedimento de heteroidentificação, complementar à autodeclaração dos candidatos negros (pretos e pardos), visando garantir o cumprimento da política de cotas étnico-raciais. Para compor as bancas de averiguação é necessário que se realize um curso preparatório de 30 horas oferecido pela Comissão Assessora de Diversidade Étnico-Racial (CADER). Os membros da banca atuam no vestibular Unicamp, nos exames de seleção dos Colégios Técnicos, nos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação e nos concursos públicos da carreira Profissional de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PAEPE).

curioso é de que, mesmo que adeptos das mais distintas religiões, todos os alunos afirmaram reconhecer elementos culturais das africanidades na festa. Portanto podemos afirmar que, no caso desses alunos e suas famílias, sua convicção religiosa não é empecilho para a participação destes na festa, demonstrando que existe uma relação afetiva dos participantes com a celebração. Cabe aqui lembrar que o 13 de maio, último dia da festa configura feriado municipal em Poços de Caldas.

As últimas duas perguntas do questionário evidenciam: a) o total desconhecimento dos estudantes concernente ao único monumento negro na cidade, homenagem a Zumbi dos Palmares<sup>15</sup>, demonstrando a invisibilidade urbana a que este monumento foi submetido e o local dado às identidades negras pelos agentes públicos locais, e b) o desconhecimento da história local pelos alunos quando esta não identificam personagens locais, ou o reforço da narrativa hegemônica quando evidenciam sobrenomes famosos de latifundiários ou nomes dados a pontos importantes da cidade como a praça central (Dr. Pedro Sanches) e o balneário popular (Dr. Mário Mourão). O apontamento de Nany People, poços-caldense de expressão nacional da comédia, por um aluno como personagem histórico de Poços mais familiar, demonstra ainda a abrangência das figuras que configuram o imaginário dos estudantes sobre o fazer da história local. Vale ressaltar que nenhum negro e nenhuma mulher foram lembrados neste processo de escolha.

O questionário, portanto, serve de base inicial para averiguarmos não só o nível de conhecimento de história local dos alunos, mas também a vivência da festa e sua compreensão enquanto patrimônio. Embora os resultados apresentados tenham dito muito a esse respeito, não se esperava encontrar um conhecimento pleno e profundo sobre os temas da parte dos alunos. Os dados fornecidos, na verdade, corroboram o ponto de vista aqui defendido, que expressa a necessidade de uma ação pedagógica direta que articule a educação patrimonial e a história local.

---

<sup>15</sup> O monumento representa Zumbi dos Palmares de pé, sobre um pedestal com formato de meia pirâmide, segurando com a mão direita o cano de uma espingarda apoiada no chão. O solitário monumento municipal, inaugurado em 20 de novembro de 1995 por ocasião dos 300 anos da morte de Zumbi possui uma localização distante dos demais monumentos centrais encontrando-se numa avenida com grande circulação automóveis e pouco trânsito de pedestres. O monumento se encontrava vandalizado até o encerramento da escrita desta dissertação.

A preocupação maior está na percepção de encerramento do ciclo básico no qual este produto está ancorado. Ao concluir o Ensino Médio, espera-se que o estudante tenha sido estimulado e despertado para um conjunto de habilidades e competências que, como se apresentam aqui evidenciadas, fornecem a abordagem crítica reflexiva tanto do local quanto do patrimônio. A forma como esses assuntos ainda é apresentada em caráter secundário pelo CRMG, evidenciam uma grave ausência da educação patrimonial no Ensino Médio que acaba por comprometer a construção de uma visão de futuro dos alunos que se articule com o meio em que vivem.

Sendo assim, o questionário foi utilizado como ponto de partida para as conversas acerca das relações étnico-raciais na educação, sobretudo quando este apresenta resultados relevantes para o trabalho em sala de aula respeitando as especificidades de cada turma.

Uma vez problematizados os resultados em sala de aula junto aos alunos, pude perceber um engajamento superior àquele estabelecido em nossa roda de conversa inicial. Sendo assim, o projeto foi desenvolvido em 4 etapas de construção da revista digital:

1. Em virtude do desenvolvimento do projeto no contexto pandêmico as plataformas sociais de comunicação transformaram-se na principal ferramenta de diálogo, enquanto que, em horários de aulas destinados ao projeto, a divisão das equipes em plataforma digital, *Google for Education*<sup>16</sup>, possibilitou o monitoramento da produção dos estudantes.
2. Uma vez definidas as equipes, iniciou-se o concurso cultural para a escolha do nome, capa e tema da revista virtual do Ensino Médio, que uma vez determinada trouxeram identidade visual e proposta de conteúdo a ser pesquisado.

---

<sup>16</sup> *Google for Education* é um espaço voltado para agentes do setor da educação com ferramentas tecnológicas e digitais que facilitam a comunicação virtual para a área do ensino. Tais ferramentas permitem que os usuários desenvolvam gestão, comunicação e organização. Entre os serviços oferecidos estão: Meet, Sala de Aula ou *Google Classroom*, Gmail, Agenda, Drive, Documentos, Planilhas, Apresentações, entre outros.

3. Partindo do interesse dos alunos, iniciou-se a criação editorial dos estudantes que, de acordo com suas equipes, pesquisaram subtemas dentro do tema geral. Após a finalização das pesquisas iniciou-se a produção dos textos que se transformariam em matérias dessa revista virtual, pensada dessa maneira para ampliar o alcance e expandir a comunicação dentro das plataformas digitais.
4. Uma vez unidas as matérias elaboradas pelos estudantes, se obteve o resultado que pôde ser publicado e compartilhada no sítio virtual *flipsnack*<sup>17</sup>.

Para atingir tais objetivos, os estudantes organizaram um cronograma que pôde ser disposto dentro do período de criação e elaboração do produto que durou o período escolar referente ao segundo semestre letivo de 2021.

Agosto – apresentação do projeto e inscrição para os grupos de trabalho (GT's).

Setembro – Criação de um concurso cultural para eleger o nome, a capa e os subtemas.

Outubro – Fase de pesquisas nos grupos de trabalho e realização das aulas denominadas “imersão local”, que visavam um conjunto de atividades com documentos que pudessem ampliar a compreensão e reflexão crítica dos estudantes sobre a história local e a festa.

Novembro – Com base na pesquisa anterior, criação autoral das matérias que compõem a revista, sendo de livre produção (charge, história em quadrinho, artigo de opinião, entrevistas etc.).

Dezembro – Diagramação virtual da revista e publicação nas redes sociais.

---

<sup>17</sup> A *flipsnack* é uma ferramenta que permite, de forma prática e intuitiva, a criação de revistas digitais *online*. Também possibilita a transformação de documentos no formato PDF por meios de modelos gratuitos na plataforma. Dentre suas funcionalidades estão: personalização avançada, editor, estante virtual, partilha integrada, definições de privacidade, agendamentos, colaboração etc. Sua publicação se dá por meio da geração de um *link* que pode ser acessado por qualquer aparelho com acesso à internet.

No caso da turma em específico, contamos com a participação de uma estudante contemplada por PDI (Plano de desenvolvimento individual). Observadas as dificuldades e tendo em vista a inclusão, foi possível desenvolver com esta atividade um meio onde a aluna pôde se encontrar protagonista do seu aprendizado ao mesmo tempo que se socializava com os demais colegas do seu grupo, absorvendo uma característica autônoma da produção do conhecimento. A estudante demonstrou a assimilação de novos conteúdos quando estes foram abordados em forma de vídeos e imagens, gerando associação do conhecimento escrito. Fica claro que o desempenho em provas escritas não apontava bons resultados, porém quando selecionadas formas diversas (criação de slides, pesquisa, desenhos, tabelas e gráficos representativos), pode-se perceber melhora no desenvolvimento escolar. A evidência do conteúdo assimilado se deu quando a exposição material fugiu dos padrões pedagógicos convencionais. Tal proposta não pode ser trabalhada de outra maneira, uma vez que tal interação se fundamenta na organização geral freinetiana, baseada no cooperativismo e a autogestão, promovendo a construção de um legado educativo participativo entre alunos e professores numa produção independente e democrática. Como descreve Elias:

Freinet jamais aceitou a competição individual que existia nas escolas; em seu lugar propôs a vida cooperativa, ideia reforçada no encontro com Cousinet e Profit, em Montreux (1924). O primeiro preconiza o trabalho em pequenos grupos e Profit propõe a solidariedade pela cooperativa escolar. Freinet vai mais longe: sua pedagogia circula entre o individual e o coletivo, procurando desenvolver ao máximo o senso cooperativo. (ELIAS, 1997, p. 65).

A realidade vivida pelos estudantes no contexto da pandemia e saturação das aulas online encontrou nesse projeto o fôlego para expressar-se de forma ampla e abrangente, bem como de serem protagonistas na construção do seu conhecimento. O reconhecimento do trabalho proposto pela publicação da revista nas plataformas digitais também trouxe um engajamento na criação e edição da mesma.

A facilidade da aplicação deste produto levou em conta a isenção de custo para sua elaboração e aplicação. Definidas as plataformas do ambiente virtual sob qual se dariam nossos encontros de reuniões e diálogo dos grupos de trabalho (*WhatZapp, Zoom, GoogleMeet*), meios eletrônicos oficiais foram criados para a comunicação geral (*GoogleClassroom, E-mail, Twitter, Instagram*).



Partindo do princípio de liberdade, os estudantes não foram obrigados a participar das atividades, mas antes convidados e estimulados pelo professor. A divulgação dos resultados do questionário auxiliou nessa mobilização uma vez que apontou a própria condição deficitária da turma na abordagem temática. Além disso, como abordei mais adiante, o conjunto de atividades nas chamadas aulas de “imersão local”, abriu um espaço bastante profícuo para a reflexão crítica sobre a história local.

Ao se pensar na produção, a partir dos escritos dos estudantes, de uma revista eletrônica é possível contemplar o princípio da cooperação, uma vez que visa à construção de uma produção coletiva a partir de trabalhos individuais. Assim sendo, na concepção freinetiana do ensino aprendizagem cabe ao professor exercer sua práxis a fim de afetar os estudantes, na relação professor-aluno, bem como ser afetado, quer seja na abordagem do conteúdo em sala de aula regular ou no ambiente próprio do patrimônio.

De início, foi necessário escolher um nome, a capa e o tema da revista. Partindo do pressuposto que a temática já estava definida – a Festa de São Benedito como patrimônio imaterial de Poços de Caldas – restava aos alunos definirem o nome e a capa. Para que a revista fosse resultado de um trabalho coletivo, todas as etapas foram concebidas como tal, ou seja, todos os estudantes estiveram diretamente envolvidos em todas as etapas de desenvolvimento da revista, podendo contribuir criticamente às decisões que iam sendo tomadas.

Analisando a comunidade escolar, público alvo a quem seria direcionada a revista, os alunos rapidamente concluíram que a capa deveria ser autoral, ou seja, desenvolvida por algum dos alunos. Importante perceber que o fato de os alunos saberem que seriam lidos possibilitou a ampliação do horizonte pedagógico, diferentemente do que geralmente ocorre quando o aluno entrega a atividade escrita tendo como público alvo única e exclusivamente o professor.

Iniciamos, portanto, um concurso cultural que iria definir sobre nome e capa da revista. Ao final do processo de escolha, os alunos apontaram duas opções para nome da revista, enquanto que a capa foi escolhida de forma unânime, tendo em vista a qualidade artística apresentada.

Quanto aos nomes possuíamos “The Dombi<sup>18</sup> Times” e “Quebrando o Tabu”. Mais uma vez a tomada de decisão dos alunos se deu baseada nos critérios da definição do público alvo. A escolha do nome “Quebrando o Tabu” foi eleita sob a justificativa de que estariam levando para a comunidade escolar um assunto que não haviam estudado durante todo o seu ciclo escolar básico. O alinhamento do nome com a capa da proposta também foi um dos critérios pensados.

Figura 16 – Ilustração da Capa da Revista



Uma vez que a confecção desta ilustração se enquadra numa comunicação de linguagem não verbal, solicitei ao aluno detentor da autoria que transcrevesse sua obra por meio de uma justificativa textual, que se segue, sem alterações na escrita:

“Antes de mais nada preciso confessar que não estava muito a fim de participar desse trabalho. Não sou o melhor aluno da classe e na maioria das vezes no ensino médio tive muita dificuldade de memorizar os nomes e as datas para a prova de História, o que sempre me fez estar em provas de recuperação. Só decidi participar

<sup>18</sup> O termo Dombi faz referência à forma afetiva que a Escola Profissional Dom Bosco é comumente chamada pelos alunos.

da elaboração da revista quando percebi que participava todos os anos da festa de São Benedito e não tinha noção do quanto ela é importante pra gente. Meus pais sempre levam eu e meus irmãos para vermos as procissões, porque eles dizem que é tradição da família. Meus avós também levavam eles. Então pra mim sempre foi muito comum participar da festa, só que desta vez ela não vai acontecer de novo. Nem tinha me atentado. O Carnaval eu fiquei triste de cancelar, porque a gente sempre viaja pra algum lugar, mas e a festa? A festa é aqui! Não está tendo e não estou vendo ninguém falar nada... eu queria de alguma forma contribuir com a revista, mas sou ruim pra escrever. Quando a gente decidiu que a capa seria autoral vi a oportunidade de deixar minha contribuição já que gosto muito de desenhar e sempre fui bom nisso. O que fiz primeiro foi tentar me colocar no lugar das gentes da festa, tipo, não em quem vai só assistir como eu, mas naqueles que fazem ela acontecer. Tem gente muito devota, que dá a vida por isso e que deve estar muito mal com tudo isso. Por isso desenhei um rapaz triste num canto sentado em casa, porque por causa da pandemia ele não pode sair e nem festejar o santo. Desde o início já tinha pensando que as cores do desenho teriam que ser em preto e branco, porque é na festa que essa gente espalha suas cores, música, bandeiras. Sempre a festa é muito colorida. Azul e vermelho. Mas agora ela foi cancelada. Preto e branco. Por fim pensei nos olhos ao redor desse garoto. Os olhos da parede olham pra ele. Como ele faz a festa, ele carrega a cultura africana. Pensei nos olhos das paredes serem um lado só, porque o que o aflige seria a história única imposta pra eles. Uma versão só dos fatos. E ao redor dele tem os pares de olhos que são dele mesmo olhando para essa multidão de narrativa única que termina com o olhar dele acima agora embranquecido. O sistema é tão opressor que ele mesmo traz isso pra dentro de si. Na minha impressão é isso que acontece como todo negro em qualquer lugar do Brasil hoje em dia.”

Após a entrega desse relato pude perceber o quanto o sistema escolar tradicional estabelece barreiras e limites na expressão e construção do conhecimento por parte do aluno. O autor do desenho realmente, diante da análise de um boletim escolar, considerado um aluno mediano, porém quando as barreiras conteudistas baseadas em notas e avaliações textuais são retiradas, é possível perceber expresso no desenho todo o repertório apreendido por ele e apresentado de uma forma distinta do modelo tradicional, além de sua crítica social. Essa era a causa de seu

desinteresse inicial: desestímulo produzido por anos de processos avaliativos limitadores. A crítica a esse modelo tradicional é apontada por Freinet:

A pedagogia tradicional é uma pedagogia da reprovação, uma pedagogia da falta ou do erro que a Escola sanciona na esperança de melhorar o comportamento, como se sanciona o delinquente, com a ilusão de que este ficará curado de seus defeitos quando sair da prisão (FREINET, 1977, p. 30).

Uma vez definidos nome, capa e tema, seguimos para a divisão dos grupos de trabalho que seriam responsáveis pela escrita dos subtemas. A definição dos integrantes dos GT's foi feita de forma livre e espontânea sem imposição de regras, o que acabou se dando por afinidade dos subtemas por eles propostos.

Figura 17 – Capa da Revista “Quebrando o Tabu”



Ao propormos o tema: “a Festa de São Benedito como patrimônio imaterial de Poços de Caldas”, ou alunos foram convidados a escolher aquelas palavras que para eles seriam chave no desenvolvimento do projeto. Foram escolhidas: festa, patrimônio e Poços. A partir dessas três palavras foram criados os subtemas: Festa – procissão, congadas, santos; Patrimônio – material, imaterial, elementos; Poços – registro, sociedade, história. A criação desses subtemas foi relevante, uma vez que possibilitou a ação dos estudantes frente à produção dos textos.

O trabalho com tema e subtemas tem como fundo teórico a concepção freireana de temas geradores. O tema gerador impulsiona a troca de saber uma vez que respeita o que o estudante carrega como componente de sua visão de mundo em sua construção do conhecimento. Essa concepção dialética proposta por Freire aponta para uma práxis pedagógica problematizadora em oposição àquela definida por ele como bancária:

Enquanto na concepção ‘bancária’ [...] o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1993, p. 71).

O papel do educador, portanto é promover aos seus alunos uma postura dialógica constante diante do mundo que os cerca. Tal promoção não ocorre de forma espontânea, antes depende de um planejamento intencional dentro da perspectiva pedagógica do professor.

Outro ponto importante para a construção do saber autônomo do aluno é a produção dos textos livres. O texto livre é um dos componentes mais importantes dentro da pedagogia freinet, uma vez que ele possibilita uma expressão livre do aluno sem, a princípio, preocupar-se com a estética e a estrutura do texto. Tal prática busca produzir uma produção textual prazerosa trazendo sua criatividade e espontaneidade para um texto, que após terminado, deve ser lido e relido em voz alta nas rodas de leitura para que os demais colegas de sala não só apreciem sua produção como também participem de forma colaborativa (FREINET, 1974).

Uma vez estabelecido o prazo de produção dos textos, os mesmos foram lidos em sala de aula, e de forma democrática eleitos pelos próprios alunos para

comporem as matérias da revista. Somente após a escolha dos textos é que, nesta perspectiva, iniciou-se a correção dos textos de forma coletiva. Os textos foram transcritos e disponibilizados para todos exatamente como os autores escreveram, em seguida as alterações de ortografia, pontuação, coesão e coerência foram propostas uma relação dialógica entre professor e alunos transformando-se assim numa produção coletiva do conhecimento. Vale salientar que toda alteração no texto é sempre feita com autorização do autor e visando assegurar a eficiência da comunicação do que se pretende expor.

Enquanto abrangência de sua concepção prática, a produção dos estudantes nos grupos de trabalho escolhidos permeou:

1. Pesquisa histórica sobre as irmandades/santos negros.

Figura 18 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 08

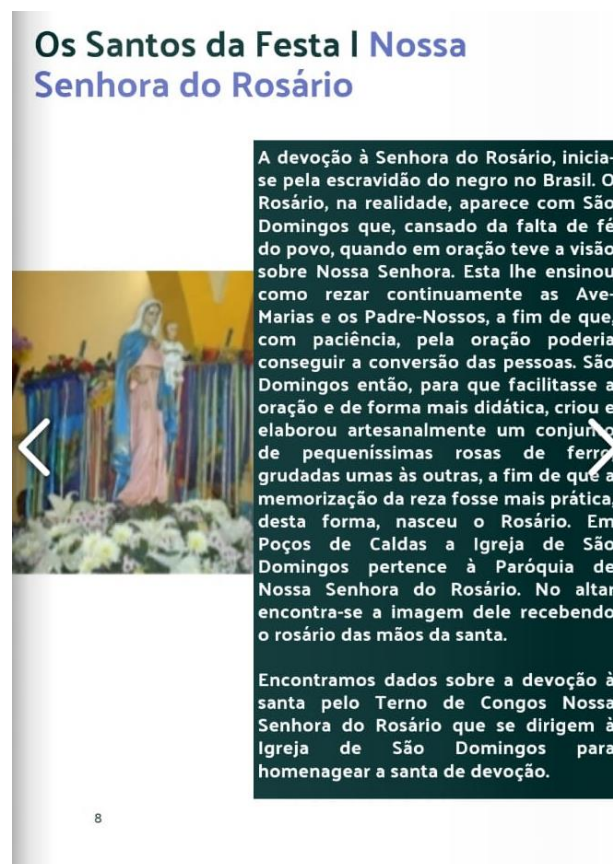


Figura 19 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 09

## Os Santos da Festa | Santa Ifigênia

Virgem negra, natural da Etiópia, recebe honras de milhares de devotos em sua festa votiva, a 21 de setembro. Dizem que ela era uma princesa Núbia que, após sua conversão ao cristianismo, foi batizada por São Mateus. Por ter feito voto de castidade recusou-se casar com Hirtaco, um rei sobrinho de seu pai, costume esse de casamento ser uma tradição no sudeste africano. Nas Irmandades de Santa Ifigênia há um caixa social para o resgate dos escravos associados. Também Chico Rei de Vila Rica era devoto da Santa.


A Santa tem na mão direita uma cruz e na mão esquerda uma casa. Santa Ifigênia fundou um convento e o Rei Hirtaco, por vingança mandou incendiá-lo, mas foi em vão, pois a Santa rezou com fervor e evitou o incêndio.

Sua imagem é venerada na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, devida à sua origem africana e também na Igreja de São Benedito em Poços de Caldas.



Figura 20 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 10

## Os Santos da Festa | São Benedito



São Benedito nasceu em 1526, Filho de Cristóvão e Diana Lercan, escravos de um tal Monassero, seu pai, muito bom cristão, correto e trabalhador, conquistou a confiança do patrão, que o fez capataz da fazenda e feitor dos escravos. Quando Cristóvão se casou, seu patrão lhe prometeu que seu primeiro filho nasceria livre. Assim aconteceu e Benedito cresceu sem escola, sem saber ler e nem escrever. Com uma vida de mística, Frei Benedito foi se fazendo em graça e delicadeza de Deus. Muitos são os milagres a ele atribuídos e reconhecidos pela Santa Sé.

No dia 13 de maio, o santo é colocado no andor e é feito o préstito (procissão) pelas ruas da cidade. Sua imagem é cercada de atributos ligados à generosidade, ao provimento de alimentos e à resistência ao sofrimento, a figura mais clássica é a que porta o menino Jesus. O hábito marrom simboliza a humildade e simplicidade.

10

2. Conferência e marcação das especificidades das procissões em seu percurso percorrido pelas ruas da cidade.



Figura 21 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 5



**Peregrinos da Festa**

Logo após o almoço, caminhamos da Praça Pedro Sanches em direção à Igreja de São Benedito, mesmo que andando por um caminho tão comum e conhecido, temos uma missão de resgate memorial à procissão da Festa. Pelos calçadões que ficam entre a praça Pedro Sanches e a principal rua da cidade, a Assis Figueiredo, vimos principalmente vendedores comerciais e pessoas circulando normalmente sem se darem conta de que bem aqui, na Rua São Paulo, acontecia todo ano uma aglomeração de fé e cultura. Acontecia, porque desde quando começou a pandemia a festa foi cancelada e não se fala mais nela. Já até ouvimos falar sobre o retorno do Carnaval aqui na cidade, mas da festa até agora nada. Avistamos um grupo de ciganos – é o que pareciam – caminhando em conjunto em direção ao Terminal de Linhas Urbanas. Resolvemos segui-los, achando que teriam algo a ver com o lugar. Na verdade, estão fora do lugar, porque não tem lugar. Assim como São Benedito, sem a festa, pelo que parece, também não tem lugar pelo centro da cidade. Ninguém para carrega-lo, pelo visto, só nós em nossa procissão solitária. Nem parece a mesma rua da festa, hoje ela está comum. Podemos observar que cada esquina dessa caminhada ganha outro sentido nos dias da festa. Seguíamos em frente na rota dos ciganos, mas olhamos para o lado e vimos uma faixa anunciando vendas dos doces da Festa em um ponto comercial. Comer os doces da festa sem a festa, não sabemos ao certo se faz muito sentido. Percebemos um grupo de três pessoas no ponto comercial dos doces e paramos um pouco. Voltavam do almoço e conversavam sobre a pandemia e sobre o centro. Uma delas dizia que a impressão que se tem sobre o Centro é de um lugar muito vazio e de como o movimento estava fraco. As outras duas concordavam e completavam dizendo que se não tivessem comemorado o dia do Santo em novembro mesmo teria sido uma desonra muito grande. Por curiosidade perguntamos sobre o ponto, e descobrimos se tratar de uma família devota que vive da venda desses doces, inclusive no período da festa.

Garoava, mas mesmo assim seguimos caminho, pois afinal é experiência da procissão, que com chuva ou sol, seguira firme até o fim. Pensamos se é a fé que fortalece a festa ou a festa que fortalece a fé.

Enfim, chegamos à subida da Igreja de São Benedito. Estamos cansados por conta dos morros, mas na festa a gente sobe cantando e dançando com os ternos de congo. A música e os instrumentos contagiam. Hoje é só caminhada, nos dias da festa é liturgia. Por isso hoje por todo esse caminho nos sentimos deslocados, pois não dá pra deixarmos de observar os olhares de algumas pessoas desconfiadas do nosso grupo andante da procissão imaginária. No dia da festa estranho é quem, nesta mesma rua, não reza, não canta e não dança. Chegamos ao fim da nossa procissão frente à Igreja de São Benedito, que está vazia. Concluímos nossa trajetória refletindo que nem mesmo o prédio tem valor em si mesmo. Sem a procissão e sem a festa o prédio dialoga com a vista da cidade, mas com a festa é a cidade que dialoga com o prédio.

5

### 3. Pesquisa bibliográfica concernente à definição do termo patrimônio.

Figura 22 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 12

**VOCÊ SABE O QUE É PATRIMÔNIO?**

O patrimônio cultural é composto por monumentos, conjuntos de construções e sítios arqueológicos, de fundamental importância para a memória, a identidade e a criatividade dos povos e a riqueza das culturas. Esta composição está definida na Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, elaborada na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em Paris (França), em 1972, e ratificada pelo Decreto No. 80.978, de 12 de dezembro de 1977.

O patrimônio pode se dividir em: histórico, artístico, móvel, imóvel, tangível, intangível, material, imaterial, paisagístico, genético, tesouro vivo, entre outros.

O IPHAN é responsável por pedidos de registro, que são encaminhados por representantes da sociedade civil, instituições públicas ligadas aos poderes públicos de estados, municípios ou da União.

**MAIORES INFORMAÇÕES AQUI**

**O Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), atua na preservação e conservação do patrimônio de cunho histórico, artístico e paisagístico no Brasil.**

**A FESTA DE SÃO BENEDITO É NOSSO PATRIMÔNIO IMATERIAL.**

Segundo o Dicionário Temático do Patrimônio (p.71), o patrimônio imaterial tem sua definição ligada ao que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural, podendo se referir a:

- ✓ PRÁTICAS
- ✓ REPRESENTAÇÕES
- ✓ EXPRESSÕES
- ✓ CONHECIMENTOS
- ✓ TÉCNICAS
- ✓ INSTRUMENTOS, OBJETOS, ARTEFATOS E LUGARES CULTURAIS QUE LHE SÃO ASSOCIADOS

12

4. Produção da documentação fotográfica/filmográfica, com vistas à criação de um banco de imagens que podem compreender tanto os objetos relacionados à festa quanto a própria festa.

Figura 23 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 6

**Pra matar a SAUDADE...**

Você sabia que é possível assistir no youtube vários vídeos sobre a Festa de São Benedito de nossa cidade? Dã pra ver, rever, cantar junto e, porque não, fazer a festa virtual dentro de casa nesse período de pandemia. Você vai perceber que a festa não precisa de permissão pra acontecer, porque ninguém segura o coração! Mate a saudade nos vídeos a seguir:

1

2

4

DEFINIÇÃO: VÍDEO  
RETRATO DA CULTURA POPULAR A PARTIR DO SÁBADO  
UM PROJETO QUE REVIVE O BEM-ESTAR DA CIDADE

Viu São Benedito orvaio baixô, quando São Benedito da doença me curô.

6

Basta clicar em cada uma das imagens para ser redirecionado para o YouTube.

VÍDEO 01 - Plan Notícias - 1ª Edição  
A festa de São Benedito de Poços de Caldas teve um dossiê aprovado pelo CONDEPHACT para que se torne o primeiro bem imaterial da cidade. - CANAL TV PLAN

VÍDEO 02 - Poços de Caldas - Tradicional Festa de São Benedito - Parte 01 (Procissão 13 de maio) - CANAL MARY REIS

VÍDEO 03 - Diário Aberto - Congo e Calapó - Festa de São Benedito 2018 - CANAL DIÁRIO ABERTO

VÍDEO 04 - Retrato da Cultura Popular: A Festa de São Benedito - CANAL POÇOS CURTE EM CASA.

#fiqueemcasa

5. Análise e divulgação do dossiê de registro da festa.

Figura 24 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 14

## O DOSSIÊ DE REGISTRO

**O OBJETIVO PRINCIPAL DESSE REQUERIMENTO É ASSEGURAR O REGISTRO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DECORRENTES DA FESTA DE SÃO BENEDITO EM POÇOS DE CALDAS**

Objetivando reconstituir historicamente a Festa de São Benedito e sua herança cultural, buscou-se nesse registro apresentar seu percurso intimamente ligado à Poços de Caldas, como a maior festa religiosa da cidade numa perspectiva teórico-metodológica, centrada na investigação dos dados históricos da festa.

A pesquisa se deu nas produções bibliográficas que reconstituem a memória das festividades com elementos de suas origens, apoiada em novos documentos e nas narrativas que possibilitaram o entendimento das transformações e/ou das atualizações ocorridas ao longo dos anos.



**O DOSSIÊ É UM DOCUMENTO DE TODOS**  
Conheça mais profundamente a história da festa acessando o link abaixo.



**A Festa de São Benedito é o primeiro patrimônio imaterial de Poços de Caldas.**

Para que algo se torne um patrimônio são realizadas inúmeras pesquisas que visam validar os valores compartilhados entre a comunidade e a forma como esses atores sociais promovem suas identidades nos espaços e lugares. Se você já participou da festa sabe muito bem o quanto ela é cheia de significado e possuidora de sentido histórico para aqueles que a promovem. Para nós que participamos ela ainda representa um forte vínculo com a espiritualidade. O estudo contemplou:

- A construção história da Festa
- A história dos santos e suas místicas
- A luta e a festa na busca de uma organização popular através da criação do Centro Cultural Afro-brasileiro Chico Rei Club da Associação de Ternos e Congos
- A contextualização do bem, observando suas permanências e rupturas

14

6. Receita de cocada caseira – elemento culinário típico da festa.

Figura 25 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 13

**RECEITA DE COCADA CASEIRA**

**INGREDIENTES**  
 2 ½ xícaras (chá) de coco fresco ralado grosso (cerca de 500 g)  
 1 ½ xícara (chá) de açúcar  
 1 xícara (chá) de água

**MODO DE PREPARO**

1. Numa panela média, misture o açúcar e a água com a ponta do dedo para não espirrar na lateral da panela – isso evita que a calda queime até atingir o ponto de fio.
2. Leve a panela ao fogo médio e deixe cozinhar sem mexer, por cerca de 20 minutos, até a calda atingir o ponto de fio – para verificar, mergulhe uma colher e levante um pouco da calda, se formar um fio fino entre as gotas, está pronta.
3. Adicione o coco e misture apenas para envolver os flocos com a calda (evite mexer em excesso para não açucarar). Deixe cozinhar por mais 5 minutos em fogo médio, sem mexer. A cocada deve estar bem úmida neste momento.
4. Transfira a cocada (com a calda) para uma tigela e deixe descansar por 5 minutos. Enquanto isso, unte uma assadeira grande com manteiga (se preferir, utilize uma assadeira antiaderente).
5. Com 2 colheres de sobremesa, modele a cocada em queenes e transfira para a assadeira, uma ao lado da outra (se preferir, modele em montinhos para ficar mais rústico). Deixe em temperatura ambiente por cerca de 1 hora ou até as cocadas secarem. Elas ficam durinhas por fora mas ainda úmidas por dentro. Sirva a seguir ou conserve num pote com fechamento hermético por até 1 semana.



Além dos aspectos culturais como a retirada dos caiapós do mato e o cortejo dos mastros, a festa ainda conta com parque de diversões, barracas com comidas típicas como o tradicional tutú à mineira, churrasquinho, pemil e as deliciosas cocadas e maçã do amor.

13 DE MAIO É FERIADO EM POÇOS DE CALDAS	100% DOS ESTUDANTES DO 3º E 4º PARTICIPARAM DA FESTA	117 ANOS DE CELEBRAÇÃO A FESTA FEZ EM 2023
---	---	--

13

7. Artigo de opinião reflexivo sobre racismo e divulgação de ações antirracistas.

Figura 26 – Revista “Quebrando o Tabu” Página 15



### 3.3 O produto em sala de aula: relatos

Ao projetar junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio o produto, vale ressaltar que a problematização crítica do tema pôde ser expandida, uma vez que tais alunos, ao concluírem o seu ciclo de estudos, já se encontram aptos para o aprofundamento das questões e exposição de argumentação.

Como mencionei anteriormente, os dados coletados pelo questionário respondido pelos alunos trouxeram à luz a necessidade do desenvolvimento de

atividades reflexivas que viessem a colaborar com o tema trabalhado durante a produção da revista eletrônica. A esse conjunto específico de atividades deram o nome de “imersão local”, tendo em vista o foco que daríamos nesses encontros para análise de documentos que expressassem de forma clara não somente o surgimento da festa no município de Poços de Caldas, mas também a forma que a sociedade viu a festa no decorrer dos anos.

O início se deu estabelecendo um diálogo sobre o que é patrimônio e, por que estudar o patrimônio. Dessa forma foi possível diferenciar junto aos estudantes as multiformidades do patrimônio e suas representações materiais e imateriais com enfoque na Festa de São Benedito como patrimônio local. Para tanto foi usado como ferramenta o Dicionário Temático de Patrimônio, que apresenta 50 verbetes sobre temas relacionados às discussões patrimoniais no Brasil. Embora os textos possuam termos referenciais acadêmicos, sua linguagem é acessível e de moderada compreensão para alunos do terceiro ano do ensino médio.

Ao compreender-se as especificidades do patrimônio foi proposta a atividade de coleta de objetos de família e/ou vídeos e fotos que pudessem reavivar a memória familiar da festa. Os objetos apresentados pelos estudantes foram os mais diversos: cartas românticas trocadas entre os pais dos alunos em edições passadas da festa, brinquedos fruto da premiação dos jogos ocorridos no parque de diversões, fotos de personagens históricos componentes da festa que não estão mais vivos, vídeos das barracas em período anterior à divisão dos espaços.

Por se tratar de um patrimônio imaterial, deve-se acessar também a imaterialidade carregada pelos estudantes quando o tema da Festa de São Benedito é abordado. De início e partindo do que é próprio dos alunos a festa os afeta provocando variados sentimentos: animosidade, alegria, descontração, disposição, serenidade, além da referência constante a momentos em família ou entre amigos. Uma vez ciente desta ambiência sentimental, busquei encontrar as brechas para intervenção pedagógica, possibilitando um caminho para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Num compartilhamento dialógico, o professor também expressa seus sentimentos, criando nessa primeira abordagem um elo afetivo de mútuo

conhecimento e uma valorização da individualidade do alunato. Compreende-se, portanto, que práticas educativas de cunho dialógico são fundamentais para ações de educação patrimonial junto a comunidades. O produto, então, propiciou aos estudantes sua expressão criativa, formativa e colaborativa.

Ao mesmo tempo que trabalhávamos as atividades de imersão local, os GT's estavam produzindo suas pesquisas para textos conforme os subtemas. A equipe de Marcos<sup>19</sup> teve um mês para documentar e socializar os resultados de suas pesquisas na internet, nesse período era corriqueiro encontrar nos vídeos a figura de Ailton Santana, mais conhecido como “Mestre Bucha”. Ao procurarem sobre o mesmo descobriram sobre sua relevância para a história cultural de Poços de Caldas bem como seu papel como representante das Relações Públicas da Associação dos Ternos de Congos e Caiapós. Se tratando de um importante ator social na luta da preservação cultural local, o convidaram para uma entrevista que, em virtude de sua agenda, não pôde ser produzida a tempo da publicação da revista. Eis o relato do aluno conforme foi escrito:

“Me chamo Marcos, tenho 17 anos e estou no terceiro ano do ensino médio na Escola Profissional Dom Bosco. Sou poços-caldense e, até antes da pandemia, eu e minha família sempre tínhamos o costume de ir à Festa do São Benedito, mesmo não sendo católicos. Na verdade, nunca tinha parado para pensar em como a festa é importante para nossa família, enquanto uma atividade que compunha quase que nosso calendário de atividades em conjunto. A pandemia trouxe o cancelamento da festa por já dois anos e, já dá pra ver uma movimentação das pessoas com relação ao retorno do carnaval na cidade, mas da festa ninguém ainda falou. Se bem que aqui na cidade a festa gera muito mais aglomeração que o Carnaval, e dura mais tempo também, são 13 dias de festa, comida e diversão! Diante dessa reflexão o nosso trabalho foi compreender como foi possível concluirmos nosso ciclo educacional do fundamental até o médio sem abordar em sala de aula uma festa tão relevante que é patrimônio imaterial de Poços. O nosso trabalho começou estudando os vídeos da internet, pois mesmo tendo participado da festa não tínhamos nos atentado aos detalhes que tornam a festa um bem imaterial. Fizemos várias pesquisas e começamos a catalogar os principais vídeos no *youtube* sobre a nossa Festa e a

---

<sup>19</sup> Os nomes foram mudados e parte do texto suprimido para preservar a identificação dos alunos citados.



observar também os comentários de cada vídeo para entender o que as pessoas diziam sobre a festa. Em muitos comentários algumas pessoas expressavam que em outros municípios também havia festa para São Benedito, em outra data, o que foi bem interessante. Observamos que muitas pessoas que haviam saído da cidade também expressavam em comentários nesses vídeos suas lembranças afetivas com relação à festa e assim percebemos que o que comentamos em sala com o professor sobre sentimentos acabava por nos tornar simpáticos às pessoas que nem conhecemos simplesmente por encontrarmos ali uma conexão que só foi provocada em virtude de uma mesma experiência de participar da festa. Com tudo isso, nossa equipe decidiu fazer uma filмотeca digital para compor a revista a fim de compartilhar com toda a comunidade alguns vídeos interessantes sobre a festa e também manter acessa a memória da festa. Essa foi a forma que decidimos divulgar a festa. Atualmente quase todo mundo pode com um link acessar e assistir vídeos diretamente pelo celular. Quem sabe assim a gente consegue mobilizar as pessoas para o retorno da Festa.”

Este é um exemplo claro de como a autonomia dos alunos associada à sua criatividade e cooperação podem expandir os seus horizontes para além das paredes escolares, criando conexões do estudante com o mundo que o cerca.

A partir do início da produção, a revista eletrônica passou a fazer parte da vida escolar, uma vez que sua produção, em todo momento, foi prevista como um produto a ser consumido e publicizado para toda a comunidade escolar. Pela primeira vez os estudantes sentiram que haveria um sentido para sua produção, ou seja, escreveriam para serem lidos pelos demais estudantes da escola, todo o corpo docente, administrativo e associativo além dos responsáveis. Havia uma expectativa ainda maior da parte dos alunos, pois ao publicar-se na internet estaria na verdade disponível para qualquer pessoa que possuísse o acesso via *link*.

Uma outra equipe decidiu refazer o caminho da festa de forma a descrever sua não-experiência da festa devido a seu cancelamento. Eis o relato, como foi escrito:

Equipe 01 | Data: 22/11/2022 | Horário: das 14h às 18h | Dia Semana: segunda-feira

(Trecho central correspondente à procissão de Nossa Senhora do Rosário)

“Logo após o almoço caminhamos da Praça Pedro Sanches em direção à Igreja de São Benedito, onde anda a procissão. Pelos calçadões que ficam entre a praça Pedro Sanches e a principal rua da cidade, a Assis Figueiredo, vimos principalmente vendedores comerciais e pessoas circulando normalmente sem se dar conta de que bem aqui na Rua São Paulo acontecia todo ano uma aglomeração de fé e cultura. Avistamos um grupo de ciganos – é o que pareciam - caminhando em conjunto em direção ao Terminal de Linhas Urbanas. Resolvemos segui-los, achando que teriam algo a ver com o lugar. Na verdade, estão fora do lugar, porque não tem lugar. Assim como São Benedito, sem a festa, também não tem lugar pelo centro da cidade. Ninguém para carregá-lo. Ninguém pra fazer procissão. Só nós em nossa procissão solitária. Nem parece a mesma rua da festa, hoje ela está comum. Podemos observar que cada esquina dessa caminhada ganha outro sentido nos dias da festa. Seguíamos em frente na rota dos ciganos, mas olhamos para o lado e vimos uma faixa anunciando vendas dos doces da Festa em um ponto comercial. Comer os doces da festa sem a festa é meio estranho. Percebemos um grupo de três pessoas no ponto comercial dos doces e paramos um pouco. Voltavam do almoço e conversavam sobre a pandemia e sobre o centro. Uma delas dizia que a impressão que se tem sobre o Centro é de um lugar muito vazio e de como o movimento estava fraco. Por curiosidade perguntamos sobre o ponto, e descobrimos se tratar de uma família devota que vive da venda desses doces, inclusive no período da festa. Garoava, mas mesmo assim seguimos caminho, pois afinal é experiência da procissão, que com chuva ou sol, seguira firme até o fim. Pensamos se é a fé que fortalece a festa ou a festa que fortalece a fé. No caminho, se levanta clara e visivelmente a Igreja de São Benedito, destino final da procissão dos fiéis. Em todas as ruas vizinhas era possível ver as pessoas caminhando apressadas rumo aos seus compromissos, mas na festa não é assim, na festa tudo para, ninguém se apressa, antes, se demora esperando receber do alto a benção esperada. No dia a dia quem se apressa é o povo, já na festa quem tem que se apressar é o Santo, porque é muita gente. Duas esquinas antes de chegarmos na Igreja, passamos pelo destacado prédio centenário da Igreja Metodista. Discutimos, mas não chegamos a uma conclusão clara se evangélicos participam da festa. Afinal a festa é católica. Mas o prédio está ali, hoje e nos dias da festa também. Não tem problema, ele não ofende ninguém. Enfim, chegamos à subida da Igreja de São Benedito. Estamos cansados por conta dos morros, mas na festa a gente sobe cantando e dançando com os ternos de congo. A música e os instrumentos contagiam.

Hoje é só caminhada, nos dias da festa é liturgia. Por isso hoje por todo esse caminho nos sentimos deslocados, pois não dá pra deixarmos de observar os olhares de algumas pessoas desconfiadas do nosso grupo andante da procissão imaginária. No dia da festa estranho é quem, nesta mesma rua, não reza, não canta e não dança. Chegamos ao fim da nossa procissão frente à Igreja de São Benedito, que está vazia. Sem a procissão e sem a festa o prédio dialoga com a vista da cidade, mas com a festa é a cidade que dialoga com o prédio.”

Diante dos relatos é possível observar que os estudantes têm vontade de falar sobre seus sentimentos e suas impressões, trazendo à luz o registro afetivo da festa e sua percepção crítica participativa. O processo de escrita deixou de ser um fardo para ser expressão de emoções compartilhadas com amigos, família e experiências vivenciadas. Isso é possível, pois sabem que serão lidos, ou seja, passaram a ressignificar o trabalho tendo em vista seu fim para além do sistema educacional de avaliação.

Ao valorizar suas experiências de vida valorizou-se o patrimônio e a compreensão do estudante sobre cidade e lugar de memória, bem como dos espaços públicos ocupados pelos agentes sociais. Para Freinet (1977), os únicos conhecimentos que podem influenciar o comportamento dos indivíduos são aqueles que ele descobre sozinho, de forma autônoma, e dos quais se apropria.

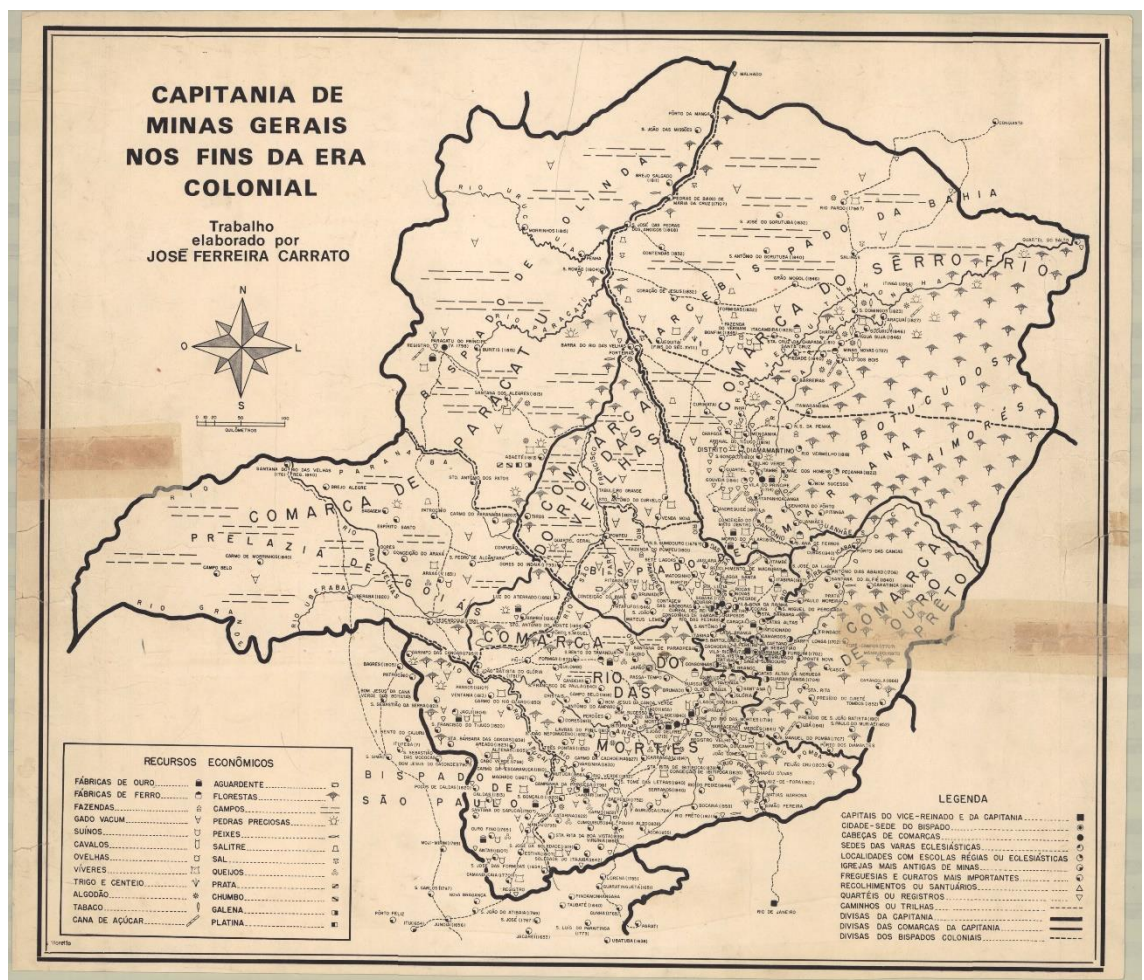
A tomada de decisões se dava dentro das relações democráticas entre a turma de forma cooperativa e afetiva, a fim de incluir todos os estudantes da sala em pelo menos uma tomada de decisão. Além da publicidade e estabelecimento de cronogramas os alunos também puderam atuar sobre revisão editorial, possibilitando assim interdisciplinaridade e ampliação do projeto para participação de demais componentes do corpo docente.

O Cronograma de atividades proposto nos encontros de imersão local incluiu dois momentos. Em um primeiro momento, a turma foi dividida em equipes para análise das fontes que dialogavam com as percepções documentais sobre a fundação da cidade de Poços de Caldas, articulando o conhecimento histórico dos estudantes com o contexto do Brasil Colonial e Republicano, nas escalas regional e local. Em um segundo encontro, as equipes foram reorganizadas para analisar o ponto

de vista social da festa, desde seu surgimento incluindo documentos que auxiliariam na problematização da questão de raça nas esferas local e regional. Por fim, no terceiro encontro, a atividade se deu coletivamente na turma, sem divisão de equipes e proporcionou o reconhecimento de elementos específicos da festa de São Benedito tendo como análise o que o dossiê de registro apontava como sendo a materialidade deste patrimônio imaterial:

1. Identificação histórica com o local e análise geográfica da fundação de Poços de Caldas:

### Documento 01 – Mapa da Capitania de Minas Gerais



Fonte: Coleção de documentos cartográficos do Arquivo Público Mineiro – APM.

DOCUMENTO 02 - O pesquisador francês Saint-Hilaire, a descrição da região apontando para os “Olhos d’Água” dentro da mata escura que seriam o

determinante diferencial para o provimento posteriormente da cidade de Poços de Caldas.

Eu havia combinado com o meu arrieiro José Mariano que passaríamos um dia nas margens do Rio Pardo, a fim de que ele tivesse tempo de caçar papagaios, uma ave que costuma afluir em numerosos bandos às fontes de água mineral próximas desse rio, [...]. O Rio Pardo, à beira do qual passei dois dias, tem sua nascente nos campos vizinhos da cidadezinha de Caldas, que dependia outrora da Comarca de São João del-Rei e atualmente faz parte da de Sapucaí, Província de Minas Gerais. [...]. No local onde é atravessado pela estrada Goiás-São Paulo, ele se acha, segundo me disseram, distante de sua nascente cerca de vinte léguas e deve ter aproximadamente a largura de nossos rios de quarta ou quinta ordem. [...]. As águas mineiras a que já me referi têm sua nascente numa densa mata, situada a cerca de uma légua do rio. Lá se veem grandes clareiras, próximas umas das outras, onde não cresce nenhuma árvore e onde existe apenas, em meio a alguns tufo de capim, uma lama espessa, revolvida pelas patas dos animais. No meio desse brejo veem-se pequenos poços de água esverdeada e lodosa, que não têm escoamento. São essas as águas mineiras do Rio Pardo. Não são amargas como as de Araxá, mas têm um gosto de ovo podre muito pronunciado. [...]. O que eu disse acima sobre o sabor, dessas águas, basta para mostrar que elas são essencialmente sulfurosas e que, em consequência, poderiam ser empregadas com sucesso no tratamento das moléstias cutâneas, infelizmente tão comuns no Brasil. [...], as fontes do Rio Pardo são totalmente ignoradas, a não ser nas suas próprias vizinhanças, não tendo eu até agora visto nenhum autor mencioná-las. Gostaria de recomendá-las aos administradores da Província de São Paulo. Achando-se pouco afastadas de grandes centros de população, como Mogi Mirim, Campinas e Jundiá, elas poderiam ser usadas com grande proveito. (SAINT-HILAIRE, 1976, p. 98-99).

#### DOCUMENTO 03 – A descrição da região dada por Bernardo Saturnino da

Veiga:

A freguesia de Nossa Senhora das Águas de Caldas, conhecida também por Poços de Caldas ou Povoação das Águas, está situada em larga planície, cercada de morros e da Serra dos Poços, hoje serra de São Domingos, que tem esplêndida vista e cerca de 1084 metros acima do nível do mar. Em geral os terrenos da freguesia são montanhosos e de campos, sobre os quais cai muita geada sendo frequente na estação fria ficar o termômetro a 0º e baixar alguns graus. São frequentes as inundações durante a estação chuvosa subindo as águas a 5 metros acima do seu nível normal. (VEIGA, 1884, p. 315-316).

DOCUMENTO 04 - Lei Federal nº 375, de 07 de janeiro de 1937, sancionada pelo Presidente Getúlio Vargas, estabelecendo os limites entre os municípios de Águas da Prata (SP) e Poços de Caldas (MG).

A organização da Coroa para o escoamento de ouro e contenção do desvio por rotas alternativas, fez provocar por essa região um interesse limítrofe entre a

Capitania de São Paulo e a Capitania de Minas Gerais. A questão geográfica se impunha então como questão definidora. O que se demarcou como divisas de Minas com São Paulo, do lado mineiro as margens direitas dos Rios Sapucaí e Grande subindo a Serra da Canastra, compreendendo todo o território das Minas Gerais excetuados, do lado paulista, a região entre os Rios Grande e Paranaíba, a mesorregião do Sul e Sudeste de Minas. Assim, por esta divisão, o sul de Minas pertencia a São Paulo.

#### LEI Nº 375, DE 7 DE JANEIRO DE 1937

Approva o convenio celebrado entre os Estados de São Paulo e Minas Geraes, sobre limites.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica aprovado o convenio sobre limites celebrado em Bello Horizonte, a 28 de setembro de 1936, entre os Estados de São Paulo e Minas Geraes, e ratificado, respectivamente, pelas leis nº 2.694 e 115, de 3 de novembro do mesmo anno, dos referidos Estados.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 7 de janeiro de 1937, 116º da Independência e 49º da Republica.

GETULIO VARGAS

Agamemnon Magalhães

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 12/01/1937

**Publicação:**

Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/1/1937, Página 905 (Publicação Original)

Coleção de Leis do Brasil - 1937, Página 8 Vol. 1 (Publicação Original)

## 2. Reflexão social sobre o lugar do negro e suas identidades:

### DOCUMENTO 01 – Relato da chegada de Herculano Cintra

A vida religiosa e cultural foi marcada pela Festa de São Benedito. Presente oficialmente na cidade desde 1904, é também considerada uma das mais tradicionais do sul de Minas Gerais, tendo como data oficial o dia 13 maio, que configura feriado municipal na cidade. Os primeiros documentos históricos de relato sobre a construção da Igreja de São Benedito e sobre a sua Festa estão armazenados no Museu Histórico e Geográfico de Poços de Caldas, abrangendo um período de 1903 a 1907.

um pretinho velho, bem educado, de boas maneiras, Herculano Cintra, trazendo consigo um pequeno capital comprou uma chácara na rua Sergipe, então ainda não existente, tendo trazido de Amparo uma expressiva imagem de São Benedito, que guardava em vasto oratório na sua residência, sempre com uma lâmpada acesa [...]. Nessa ocasião o Tio Herculano, como todos o chamavam, procurando a minha mãe, D. Herculana Mourão, muito devota de São Benedito, os dois, de acordo e com o auxílio de várias pessoas religiosas, conseguiram construir sobre o antigo cemitério a capelinha de São Benedito. (MOURÃO, 1938, p. 349).

### DOCUMENTO 02 – Relato da Festa pelo memorialista Mário Mourão:

No ano de 1907, se realizou a festa de São Benedito, pela primeira vez, sob os auspícios de Tio Herculano e do Raimundo Mourão, um cearense que foi escravo de meu pai e também meu pagem, quando eu era criança. [...] Em 1907, era enorme o número de pessoas de cor residentes em Poços de Caldas e assim a festa de São Benedito, realizada na sua capelinha, tinha uma grande concorrência, com a dança dos Caiapós e dos Congos, que surgiram juntos na tradicional festa religiosa da cidade. Havia mais o reinado, as pretas todas de saias brancas rendadas, os pretos solenes nas suas capas de gorgorão azul e vermelho, espadas, coroas e lá se iam eles formando o préstito triunfal a desfilar pelas ruas da povoação. A meninada acompanhava, alvoroçada e encantada com aquele espetáculo, tão cheio de cenas inéditas. Atrás vinham os moçambiques, uns negros velhos com chocalhos nos calcanhares e sapatear, em contraste com os criulinhos lépidos, dando pulos de cabritinho, a fechar a fila dos dançadores, modulando a gravidade das melopéias com a suavidade das suas vozes infantis, todos muito bem ensaiados em meses de noites preparativas, pois o melhor da festa é esperar por ela. E se havia festas de São Benedito, do Divino, a festa de São Benedito, foi, desde aquela época, a grande, a única festividade, que tem empolgado a atenção dos nossos moradores, até transformar-se nessa atual, que encanta toda a região e é a maior festividade religiosa do Sul de Minas (MOURÃO, 1938, p. 351).

### DOCUMENTO 03 – O lugar da Irmandade de São Benedito pela ótica católica

A Irmandade de São Benedito em Poços de Caldas, por meio de informações reservadas dirigidas ao bispo de Guaxupé pelo padre Alcidino Gonzaga Pereira, no ano de 1920, foi colocada entre as consideradas “causas más” que prejudicavam a cidade. Isso é relatado conforme transcrição abaixo do Livro Tombo, da Basílica Nossa Senhora da Saúde:

Informações reservadas da Paróquia de Poços de Caldas ao novo Bispo de Guaxupé D. Ranulfo da Silva Farias.

Exmo. Revmo. Sr.

Sendo meu objetivo fazer conhecer minha Paróquia, suas obras e necessidades a V. Excia. Do tomar posse da Diocese de Guaxupé, empreendi o trabalho de organizar uma monografia histórica. Como, porém, as ‘causas más’ não podem ser ditas num trabalho de domínio público, resolvi expor a V. Excia. ‘Coram Domino’ a parte má desta Paróquia.

[...]

Irmandade de São Benedito – Compõe-se de um grupo de pretos chefiados por pessoas de destaque. São católicos de nome, mas, nem vão à missa. As festas de São Benedito querem constituí-las de diversões profanas e ilícitas. Consegui proibir o jogo com intervenção do Juiz de Direito. Não cumprem os Estatutos. Depois que aqui estou apesar de convoca-los 4 vezes ainda não se reuniram

[...]

Ass. Pad. D. Alcidino Gonzaga Pereira (sic) (p. 21).

#### DOCUMENTO 04 – Relato do memorialista Mário Mourão

Antes dos conflitos narrados pelos padres Alcidino e Serafim Augusto, Mário Mourão deixou registrada as querelas com o padre Leon Lem, possivelmente, essa teria sido a razão que o levou a criar e registrar os estatutos da Irmandade no Cartório em Belo Horizonte.

Ora, o Padre Leo Lem não gostava de São Benedito, ia rezar as ladainhas, mas não dava a Bênção do Santíssimo. No dia da procissão, ele se insurgiu, porque saiu a imagem de Nossa Senhora do Rosário na frente e S. Benedito, o festeiro, atrás. O pároco furioso abandonou o pátio, tirou os paramentos e foi para o meio dos crentes, dizendo: ‘Lugar de negro é na frente. Nossa Senhora é que vai atrás. S. Benedito vai no seu lugar’. A negrada encrespou,



quis ficar zangada. Felizmente, me encontrava no local e acalmei a todos, mas nos vingamos porque modificamos o itinerário a procissão passando por todas as ruas da cidade. São Benedito ia na frente, ele puxava o préstito e o Padre não teve outro remédio senão se submeter a quem o vencia com sutileza e astúcia (MOURÃO, 1938 p. 351).

## DOCUMENTO 05 – Crônica de Mário Benedito Costa

Chico Mário Benedito Costa (1918-1998), filho e neto de congadeiros, presidente fundador do Chico Rei Clube por mais de doze anos. Sua preocupação com os registros históricos do negro era tão grande que, por ocasião do centenário da cidade em 06 de novembro de 1972, escreveu um artigo que deveria ter sido publicado na “Gazeta do Sul de Minas”, mas o linotipista, negro, também fundador do Chico Rei, para quem foi entregue o original, não publicou.

As grandes construções exigem grandes e fortes alicerces e a resistência destes alicerces está provada e mantida pelos pequenos cascalhos que fazem o enchimento e também calçam as grandes pedras. É com este pensamento que vamos tentar lembrar alguns daqueles que sendo pedrinhas de enchimento, escondidos em baixo da poderosa massa que os rejuntou, ajudam a manter rígida a construção. Toda cidade, todo um povo por ocasião de seu centenário lembra com saudades aqueles que foram os verdadeiros responsáveis pela formação da comuna. Durante todo este ano festivo observamos trabalhos de literatura sobre a nossa querida, grande e agora centenária Poços de Caldas. E incluindo entre aqueles que deram seu suor e sacrifício para que hoje tivéssemos esta gostosa cidade, vai aquela parcela humilde que nem em sonhos pensavam ser lembrados nesta fase centenária, mas que gigantescamente contribuiu em nossos primórdios. Antes de começarmos essa singela homenagem tentamos diversos contatos com alguns dependentes e remanescentes destaques que pretendemos reportar. Não seria justo que deixássemos de buscar a Fazenda Barreiro, local exato da ideia luz da fundação de Poços de Caldas e residência do saudoso coronel Agostinho. Onde possuía, ele uma equipe servidora composta de ex-escravos e filhos, que de lá não saíram após a abolição por se sentirem bem naquelas paragens. Nossa homenagem à aquela turma especializada que era composta de: carreiros, serradores, retireiros e lavradores que vamos citar nomes e omitir sobrenomes, o que nos é impossível como é de conhecimento de todos sobre registro civil de ex-escravos e seus filhos. O interessante é que quase todos eram tratados por “Tio”, motivo este que não iremos mudar esta terminologia. Assim sendo tínhamos tio Evaristo, tio Estevam, seu Geraldinho, tio Justiniano, tio Valentino, tio Julião André, tio Ventura, tio João Franciso. Faltam ainda os meninos que na época eram chamadores de boi e mais alguns que não foram lembrados, pois o Coronel na época da panha colocava 28 carros na estrada. Quando o Coronel estava em Poços os carreiros faziam questão e se sentiam honrados em ouvir do Patrão a célebre frase: ‘Ei tio, esta madrugada acordei com a cantiga dos carros na serra’. Estes homens amanheciam na estrada trazendo madeira pronta para as construções; trazendo viveres. Pois todo Poços Caldense sabe que a Fazenda Barreiro era o celeiro da região. Os capados que vinham limpos da Fazenda e cujo responsável era um negro terreireiro que todos conheciam como tio Marçal. Não poderíamos também esquecer as saudosas cozinheiras da Fazenda: tia Miquelina e sua filha Luiza; os madrugadores

retireiros como os de hoje e enfim uma colossal equipe negra que ao nosso crer merece um lugar de destaque quando se lavrar a ata solene do centenário.

Continua...

Ass.: Mário Benedito Costa” (sic) (SOUZA, 2015, p. 334-335)

### 3. Identificação da materialidade da festa no Dossiê de Registro<sup>20</sup>.

A partir desses encontros, em consoante com a elaboração final dos textos a serem publicados, as equipes finalizaram sua produção reflexiva e diagramaram a revista por meio da ferramenta virtual *Flipsnack* que transformou o resultado das pesquisas dos alunos na revista eletrônica. Sua publicação e divulgação, se deu com intensa facilidade entre a comunidade escolar uma vez que o *link* criado pôde ser compartilhado pelos meios virtuais e mídias sociais. O resultado pode ser conferido acessando o endereço eletrônico a seguir em qualquer aparelho eletrônico: <<https://www.flipsnack.com/8A67FBDD75E/quebrando-o-tabu.html>>.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://pocosdecaldas.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Dossie-Completo.pdf>>. Acesso em: 5 de novembro de 2021.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS (fin-trodução)**

Ao me debruçar sobre a questão do patrimônio e de seu aspecto educativo, algo que certamente não pode ser dito é que se chegou ao fim. A potencialidade do produto aqui trabalhado e sua publicação nas redes virtuais trazem um pouco dessa ideia de expansão de horizontes. Assim como as tecnologias digitais, que sempre estão em pleno desenvolvimento e atualização constante, o ensino de história diante dos desafios que se apresentam no recente século XXI, deve recorrer das mais variadas ferramentas para romper com uma práxis que ainda entende a assimilação do saber escolar de forma conteudista. A educação patrimonial se apresenta nesta perspectiva como fornecedora de possibilidades outras de aprendizagem histórica ao partir do que é próprio do saber do estudante e do seu meio social e extrapolar os limites impostos pelo sistema educativo tradicional.

O professor historiador, articulando a ciência de referência, mobilizando as teorias de aprendizagem e aplicando as metodologias de ensino é capaz de fazer da sala um ambiente profícuo para a formação de uma educação cidadã e antirracista, tão urgente e necessária. Esse trabalho também buscou atender a uma demanda do momento em que vivenciamos um forte apelo aos usos de tecnologias por professores. As teorias pedagógicas libertadoras, pensadas para a aplicação do produto dentro das aulas de história, concebem a importância das experiências de vida dos alunos, uma vez que tal concepção busca promover a condição do sujeito em compreender e modificar a sua realidade. Nesse sentido o patrimônio imaterial adquire valor afetivo na história local e, quando articulado frente aos desafios da realidade, se mostra capaz de mobilizar os saberes histórico sociais dos alunos.

As reflexões provocadas neste trabalho a partir da aplicação do produto faz concluir que o uso da revista eletrônica como ferramenta didática para a educação patrimonial é capaz de promover uma aprendizagem significativa, afetiva, humana e ética, despertando no aluno a sua autonomia na construção de seu próprio saber questionando, refletindo e criticando o mundo que o cerca. Para tal, a revista buscou

articular tanto os conteúdos quanto às metodologias para o ensino de história, pois após sua publicação se transforma em registro histórico.

A experiência em sala de aula com alunos que estavam concluindo o ciclo básico de ensino trouxe à tona uma realidade sobre o papel secundário que o ensino do patrimônio tem ocupado nos currículos, ao menos de Minas Gerais. Ao estabelecer essa crítica, não se pretende aqui recriminar os demais conteúdos curriculares que se espera que sejam aprendidos, mas antes evidenciar que caso não haja uma preocupação do professor historiador com relação à abordagem do patrimônio, corre-se o risco de se negligenciar a realidade local do aluno.

Ao não problematizar a forma com que estes conhecimentos são atribuídos aos alunos, acaba-se reforçando os estereótipos impostos pelas narrativas hegemônicas que também estão reproduzidas na escala local. Na análise dos documentos utilizados em sala de aula com os estudantes, no que nomeamos como imersão local, pôde-se verificar no segundo encontro que a questão da racialidade foi marca constante na luta dos movimentos sociais, como irmandades e ternos de congo, na conquista de seu espaço e construção de lugares de memória.

O racismo e o preconceito com o qual tiveram de lidar àqueles que resistiram por meio do cortejo e da festividade são expressos na fala do padre Alcidino Gonzaga Pereira como “causas más” que afligiam a cidade. Quais seriam então as causas boas? Certamente aquelas próprias da visão colonizadora eurocêntrica expressa no *status quo*. A insubmissão ao poder religioso instituído acarretou uma perseguição que invadia todas as esferas da vida cidadina, quer seja social, econômica, religiosa ou política, na tentativa incessante de silenciamento desses atores sociais.

Tais relações de poder e dominação colonialista que ainda se configuram na sociedade por meio do racismo estrutural, precisam ser não somente problematizadas em sala de aula, mas abordadas a partir do que é próprio do aluno, nesse caso o patrimônio que lhes é comum e compartilhado, fazendo com que a educação patrimonial seja parte de um processo, não um fim em si mesma. Processo esse no qual, enquanto função política, o professor historiador ao promover a reflexão

histórica sobre a constituição do patrimônio, mobiliza seus alunos para intervenção na realidade. O produto aqui trabalhado caminha nessa direção de mobilização histórica do indivíduo que, ao fornecer-lhe a autonomia na construção do conhecimento lhe possibilita romper com esse modelo de sociedade neoliberal. De todas as formas, do início ao fim, os estudantes estão assumindo responsabilidades em todo o processo e, por isso, desenvolvem um trabalho cooperativo. Não há o melhor, nem o pior, o mais qualificado ou o inferior, o primeiro ou o último lugar, a maior ou a menor nota, esvaziando assim qualquer sentido de competição na construção do saber escolar.

Trabalhar com a educação patrimonial local junto aos meus estudantes ampliou a forma como estes enxergam não somente o patrimônio, mas a si mesmos, abrindo um caminho de expressão de seus sentimentos, suas afetividades, seus medos e suas vivências.

O papel secundário do patrimônio atribuído ao componente de História pelo CRMG-EM se mostrou, portanto, um dos pontos principais na escolha de uma ferramenta pedagógica que trabalhasse o patrimônio de forma propositiva a partir de uma teoria pedagógica libertadora.

A criação da revista como ferramenta pedagógica na educação patrimonial rompe ainda com as barreiras impostas a nós pelo contexto pandêmico (Covid-19), possibilitando que a experiência da Festa, mesmo tendo sido cancelada, fosse possível por meios das formas não convencionais de ensino. Eis aqui a variedade de formas sob as quais podemos nos envolver com a educação patrimonial. A princípio este trabalho tinha sido pensando dentro de uma prática que, anterior à deflagração da pandemia e obrigatoriedade da aulas virtuais, teria sua razão de ser nos dias efetivos da festa com a experimentação dos alunos, a realidade, porém, imposta pela pandemia abriu possibilidades outras da abordagem patrimonial.

Ao fim do processo de construção e publicação da revista pude observar que os objetivos anteriormente expostos foram alcançados. No início, ao aplicar o questionário aos alunos não esperava grandes resultados sobre seus conhecimentos da história local ou do patrimônio imaterial, mas o grau de engajamento que se viu posteriormente na divulgação e exposição de suas ideias foi gratificante.

A luta por uma educação que seja antirracista demanda o contato direto com as expressões culturais e movimentos sociais negros. Para tanto se faz necessária a adoção de práticas que disseminem a valorização da identidade negra pelos alunos, e aqui está a potência desta ferramenta que ao invadir o mundo digital se coloca como manifesto para toda gente.

Por fim articular os conteúdos relacionados à formação da sociedade brasileira, quer seja regionalmente ou localmente, e não se fazer valer de ferramentas que possibilitem cavar brechas no sistema educativo tradicional é reforçar estereótipos e continuar silenciando nossos alunos na luta para ampliação de direitos, erradicação do racismo, do preconceito e promoção da abertura de espaços sociais do protagonismo de pessoas de pele não branca em nosso país.

Por fim, minha proposta está numa conclusão que é, ao mesmo tempo, introdutória ao provocar um diálogo entre meus pares no Ensino de História. A revista eletrônica se faz ferramenta pedagógica na educação patrimonial ao mobilizar os saberes para além do espaço escolar e criar um espaço de interlocução entre a História e as questões tão sensíveis presentes na realidade cotidiana de nossos alunos.

Na luta por uma educação de qualidade, democrática e antirracista ainda temos um longo caminho a percorrer, mas como diz o provérbio africano: “Se você quer ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá acompanhado.” Nós, professores historiadores, nunca estamos sozinhos.

## FONTES PRIMÁRIAS

POÇOS DE CALDAS. **Dossiê de Registro do Bem Imaterial Festa de São Benedito**. Divisão do Patrimônio Construído e Tombamento, Novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF, 2012.

Livro Tombo, nº1 (Basílica de Nossa Senhora da Saúde). Poços de Caldas, 1895 (data de abertura).

## LIVROS DE MEMORIALISTAS

MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias históricas de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: Sulminas, 2002.

MOURÃO, Benedictus Mário Mourão. **Quarteto Construtor de Poços de Caldas e Epopeia de Pedro Sanches**. Poços de Caldas: Sulminas, 1998.

\_\_\_\_\_ **Poços de Caldas: Synthese Historica e Crenologica**. Poços de Caldas: 1938.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Passados Presentes: memória negra no sul fluminense**. Niterói: EdUFF, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó-SC: Argos, 2009.

AGUIAR JUNIOR, Paulo Freitas. **O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história**. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

ANDERSON, B. **Comunidade imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARMITAGE, David e GULDI, Jo. **The History Manifesto**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BEZERRA, M. Patrimônio e educação patrimonial. In: CARVALHO, A e MENEGUELLO, C. (org.) **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. V2. Trad. Werner Fuchs. EDUERJ: Contraponto. Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

\_\_\_\_\_. **Relatório Brasil no Pisa**. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília-DF, 2020.



\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOUTIER, Jean e JULIÁ, Dominique. Em que pensam os historiadores? In: BOUTIER, Jean e JULIÁ, Dominique (org.) **Passados recompostos: campos e canteiros da história.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Editora FGV, 1998.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTRO-GÓMES, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá, Siglo del Hombre Editores. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CEVASCO, M. E. E. **Para ler Raymond Williams.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

DUSSEL, Henrique. **Oito Ensaio Sobre Cultura Latino Americana e Libertação: Cultura Imperial, Cultura ilustrada e libertação da Cultura Popular.** São Paulo, Paulinas. 1997.

ELIAS, M. Del Cioppo. **Célestin Freinet.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas.** São Paulo: Edições SM, 2012.

FLORENCIO, Sônia Rampim *et al.* **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos.** 2. ed. Brasília, DF: Iphan, 2014.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1973.

\_\_\_\_\_. **Para uma Escola do Povo.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O jornal escolar.** Portugal: Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_. **O método natural: a aprendizagem da Linguagem.** Trad. Teresa Medeiros. Lisboa: Estampa, 1977.

FREINET, É. **Nascimento de uma Pedagogia Popular.** Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, J. **Patrimônio e festas religiosas.** In: CARVALHO, A e MENEGUELLO, C. (org.) **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos.** Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

GONÇALVES, Marcia Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da Insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro:Ed. Mauad.; FAPERJ, 2007. p.175-185.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Revista Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: Ed. da UFMG/Representação da UNESCO, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: Iphan: Museu Imperial, 1999.

KANAMARU, A. T. **Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet**: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 1-15, fev. 2014.

LAGE, Flávia de Assis. **A gestão do patrimônio cultural em Minas Gerais**: novas dimensões e paradoxos. 2014. 273 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Minas Gerais – Escola de Arquitetura, Belo Horizonte, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

MANIQUE, Pedro Antônio e PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**: patrimônio e história local. Lisboa: Texto. 1994.

MARQUES, Janote Pires. **Festas de negros em Fortaleza**: territórios, sociabilidades e reelaborações (1871 -1900) Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

MARTINS, C. G.; RABELO, G. **Jornal Escolar na concepção de Célestin Freinet**: diálogos com a legislação educacional catarinense – 1940 . Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–22, 2020.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Os “usos culturais da cultura”: contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais**. In: YÁZIGI, Eduardo A., (org.) Turismo e cultura. São Paulo: Hucitec, 1996.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluro-versalidade epistêmica. IN: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Cortez, 2003

\_\_\_\_\_ A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. IN: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires-Clascso, 2005.

\_\_\_\_\_ **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais. Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In. **Projeto História**, São Paulo, v.10, p. 7-28, dez.1993.

PELEGRINI, Sandra C. A.; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2009.

PELLANDA, N. M.; ARAÚJO, B. R.; SCHNEIDER, P. Educação e sofrimento: marcas de um paradigma. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 15, p. 54-67, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. **Jornal of world-systems research**. v.6, n.2, 2000, pp. 342-386.

RASCHE, Karla Leandro. **Festas, procissões e celebrações da morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos em Desterro/SC (1860-1890)**. Itajaí: Casa Aberta, 2010.

REGINALDO, L. Rosários dos Pretos, «San Benito de Quissama»: hermandades y devociones negras en el mundo Atlántico (Portugal y Angola, siglo XVIII). **Studia Historica: Historia Moderna**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 123–151, 2016. Disponível em: [https://revistas.usal.es/index.php/Studia\\_Historica/article/view/shhmo201638112315](https://revistas.usal.es/index.php/Studia_Historica/article/view/shhmo201638112315) 1. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. 1ª Ed. Popayán, Samava. 2010.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBEIRO, Elyneide Campos de Souza. **O currículo de história e a lei nº 10.639/2003: as ações afirmativas do “projeto batuque” do colégio estadual de Cristalândia/TO**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et. al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SAHLINS, Marshall David. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. Coleção Antropologia Social.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à província de São Paulo**. Trad. Regina Régis Junqueira. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia: São Paulo: EDUSP, 1976.

SANTANA, Anália. **A participação política das mulheres na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho (1969-2001)**. 2016. 205f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-FE) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de fenomenologia ontológica**. Tradução de Paulo Perdigão. 5<sup>o</sup> ed, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Maria José de. **Reinado e poder no sul de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis Negros no Brasil Escravista: história da festa e coroação do Rei Congo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

TOLENTINO, Átila B. **Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces**. Revista CPC, São Paulo, n. 27, 2019.

VEIGA, Bernardo Saturnino da. **Almanaque Sul Mineiro de 1884**. Campanha da Princesa (M.G.), s.e., 1884.

VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

## **ANEXOS**

**LEI 8852/2012 – CÂMARA MUNICIPAL DE POÇOS DE CALDAS**



CÂMARA MUNICIPAL DE POÇOS DE CALDAS  
ESTADO DE MINAS GERAIS

**LEI N. 8.852**

Declara a "FESTA DE SÃO BENEDITO" como bem cultural do Município de Poços de Caldas e dá outras providências.

A Presidente da Câmara Municipal em exercício, no uso de suas atribuições que lhe foram conferidas pelo Art. 81, § 8º, da Lei Orgânica do Município, promulga a seguinte lei:


Art. 1º. Nos termos do art. 163 da Lei Orgânica do Município combinado com a recente decisão do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Cultural e Turístico de Poços de Caldas- CONDEPHACT-PC, fica declarada a "FESTA DE SÃO BENEDITO" como bem cultural do Município de Poços de Caldas.

Parágrafo único. Para os efeitos desta lei e, nos termos da legislação pertinente, a "FESTA DE SÃO BENEDITO", ora declarada como "bem cultural do Município", passa a integrar o rol de bens municipais tombados para fins de preservação à identidade, à ação e à memória da formação do povo poços-caldense.

Art. 2º. Os recursos necessários à fiel execução desta lei, bem como as normas e exigências para a proteção do bem tombado, são aquelas instituídas pela Lei Complementar n. 70, de 15 de julho de 2006, que "Altera e consolida a legislação que dispõe sobre a defesa do patrimônio histórico, artístico, cultural e turístico de Poços de Caldas, cria o Fundo Municipal de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Cultural e Turístico de Poços de Caldas – FUNDEPHACT e dá outras providências", no que couber.

Art. 3º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Poços de Caldas, 4 de junho de 2012.

  
**REGINA MARIA CIOFFI BATAGINI**  
Presidente em Exercício

Processado n. 21/2011  
VETO TOTAL rejeitado através do Decreto Legislativo n. 767, de 31/05/2012  
Lei promulgada publicada no Jornal de Poços em 02/06/2012.



## **GUIA PARA OS ENCONTROS “IMERSÃO LOCAL”**

### **PREPARAÇÃO DOS ENCONTROS**

O que vou ensinar: preciso selecionar conceitos chaves para focalizar no ensino; os conceitos são palavras que se usam para apresentar experiências, pensamentos, objetos; os conceitos são o enfoque de todo o ensino; é importante relacionar os conceitos com a experiência dos estudantes.

O que os alunos vão aprender: ter em mente objetivos específicos, dentro dos quais se dirige o planejamento e ensino; os objetivos expressam o que os alunos devem atingir durante o período da aula; os objetivos são específicos em termos da ação do estudante; os objetivos ajudam na avaliação do ocorrido.

Que atividade de ensino vou planejar para a aula: uma variedade de atividades que envolverá a maior parte dos estudantes e a maior parte do tempo; as atividades devem representar diferente níveis de interesses e habilidade; o desenvolvimento deve ser realizado coletivamente ou em equipes.

Que recursos usaremos na sala de aula: meios pelos quais os estudantes se envolvem na sua própria aprendizagem; uma ampla variedade de recursos pode ser usada; análise das mais variadas fontes que fomentem a reflexão histórica sobre o tema (fontes primárias ou secundárias).

Que estratégia usarei para motivar os alunos a se envolverem: abertura, apresentação, exploração, criatividade e encerramento.

Como arrumarei a sala: o arranjo da sala, decoração e apresentação dos recursos ensinam tanto quanto as palavras; deixe que os materiais tenham a máxima visibilidade e que haja espaço para os estudantes se movimentarem facilmente; mudar o arranjo dos móveis, equipamento, exposições e materiais.

Que perguntas vou fazer: plano de aula / informativas, analíticas e pessoais.

Que escolhas farão os estudantes durante a aula: escolhas que os levam a maior motivação e envolvimento; para cada passo do plano de aula devem ser consideradas as suas opções; as opções podem ser discutidas e avaliadas coletivamente; o conhecimento adquirido entre as equipes também deve ser compartilhado.

Que instruções darei: as instruções devem ser tanto visuais como verbais; as instruções devem ser dadas passo por passo; considerar a faixa etária dos alunos.

Como deverei reagir quando o estudante me falar ou fizer algo (especificidade): o professor pode desenvolver um repertório de respostas.

Como deverei reagir quando o estudante se opuser a se envolver na atividade; o professor deve desenvolver uma atividade alternativa correlata ao tema. É importante envolver a turma toda.

## **PLANEJAMENTO DE AULA**

Temas geradores – focalizar os conceitos chaves é responder a primeira pergunta levantada na lista acima: que vou ensinar? Participação ativa e responsável no processo de decisão. Selecionar conceitos chaves que serão focalizados dentro de um período determinado de aulas. Não se preocupe em cobrir o conteúdo, lembre-se que cobrir também significa esconder algo. Sobrecarregar os estudantes com muitos conceitos provoca ocultação. A atuação visa quebrar este paradigma, ao invés de cobrir iremos descobrir o conteúdo.

Ao selecionar conceitos chaves para ensinar deve-se contextualizar. O que isto sugere é que os conceitos são mais facilmente compreendidos se, de algum modo, podem ser relacionados com a experiência dos estudantes.

Uma vez elaborados os conceitos chaves e determinados os objetivos específicos o passo seguinte no planejamento é projetar as atividades que mais eficientemente comuniquem os conceitos e atinjam os objetivos. Frequentemente, um

professor começa a preparar-se, perguntando-se: Que vou dizer à classe sobre o conceito de escravidão? - Sendo levado a pensar no que dizer aos alunos. Uma pergunta mais apropriada seria: Que faremos, os estudantes e eu, para entender o conceito de escravidão? A resposta a essa pergunta leva diretamente a pensar nas atividades que serão feitas na sala de aula que visem o aprendizado. Outra pergunta possível: “Que experiência real vai melhor comunicar o conceito que quero ensinar? Experiências reais nem sempre virão à mente, e nem sempre serão praticáveis ou adequadas. Devemos, então, considerar as possibilidades das experiências simuladas.

## **PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES**

Eis alguns critérios para decidir qual atividade deve ser utilizada:

1. A atividade deve envolver todos de maneira dinâmica
2. Deve estimular maior criatividade / curiosidade por parte dos estudantes.
  - a. Iniciar com um estímulo.
  - b. Problematizar o cotidiano.
  - c. Promoção do diálogo.
  - d. Promover a exploração pessoal por parte do estudante.
  - e. Não fornecer respostas prontas.
3. Se for uma atividade nova, os alunos devem ter oportunidade de experimentá-la para descobrir suas possibilidades.
4. Deve haver variedade de atividades para que os estudantes possam escolher entre elas.
5. A atividade deve contribuir diretamente para comunicar os conceitos-chaves e atingir os objetivos específicos
6. A atividade deve levar o aluno a procurar respostas, declarar conclusões ou expressar reações criativas

Quando os estudantes têm variedade de alternativas quanto às atividades e aos recursos dentre os quais podem escolher o que fazer, então participarão com maior interesse e entusiasmo.