



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE
NACIONAL – PROFHISTÓRIA/CAPES

**O PATRIMÔNIO MATERIAL LOCAL DIGITALIZADO:
UM CIRCUITO HISTÓRICO A SERVIÇO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

CAMILLO GUSTAVO XAVIER COSTA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE
NACIONAL – PROFHISTÓRIA/CAPES

**O PATRIMÔNIO MATERIAL LOCAL DIGITALIZADO:
UM CIRCUITO HISTÓRICO A SERVIÇO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

CAMILLO GUSTAVO XAVIER COSTA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Itamar Freitas de Oliveira.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C837p Costa, Camillo Gustavo Xavier
O patrimônio material local digitalizado : um circuito histórico a
serviço do ensino de história / Camillo Gustavo Xavier Costa ;
orientador Itamar Freitas Oliveira. – São Cristóvão, SE, 2022.
164 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) –
Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. História - Estudo e ensino. 2. História local. 3. Patrimônio
cultural. I. Oliveira, Itamar Freitas, orient. II. Título.

CDU 930:37.012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO –
POSGRAP



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

CAMILLO GUSTAVO XAVIER COSTA

**O PATRIMÔNIO MATERIAL LOCAL DIGITALIZADO:
UM CIRCUITO HISTÓRICO A SERVIÇO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

APROVADA EM ___/___/___.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Sergipe, e aprovada pela Banca Examinadora.

Orientador: _____

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira
Departamento de Educação – Universidade Federal de Sergipe (DED/UFS)

Membro: _____

Prof.^a. Dr.^a Janaina Cardoso de Mello
Professora de História – UFS – Campus São Cristóvão/Sergipe

Membro: _____

Prof.^a. Dr.^a Verônica Maria Meneses Nunes
Professora de Museologia – UFS – Campus Laranjeiras/Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

AGRADECIMENTOS

Neste momento, e não poderia ser diferente, nos vêm à mente muitas lembranças. Penso em nosso “eu” criança, enquanto alunos do Oratório Nossa Senhora Auxiliadora, quanta recordação boa. Nessa instituição demos nossos primeiros e formativos passos educacionais. Na adolescência nos transferimos para a Escola Estadual Dom Luciano José Cabral Duarte e fizemos o nosso ensino médio. Nessa instituição completamos nossa educação básica e tivemos a graça de ser aprovados no primeiro vestibular que fizemos. Cursaríamos, entre os anos de 2001 e 2006, Licenciatura em História na Universidade Federal de Sergipe. Passados 13 anos, tivemos a oportunidade única de voltar à UFS; era o ano de 2019, dessa vez para cursarmos o Mestrado Profissional em Ensino de História.

Somos “crias” da Educação Pública e temos muito orgulho da nossa trajetória. Quanta luta para chegarmos até aqui. Escrevi até este momento propositalmente no plural, pois tenho a convicção de que nunca foi só “eu”, mas sim “nós”. Sou uma soma de seres, de vontades, de processos. Um desses seres que fez valer a sua vontade e conduziu o processo, foi o Criador, a Ele seguem meus mais sinceros agradecimentos: meu Deus, muito obrigado. Sempre foi, principalmente, o Senhor por trás de tudo. Devo, em segundo lugar, agradecer aos meus genitores: meu pai (in memoriam). Dele extraí exemplos de determinação, dedicação, perseverança e, acima de tudo, de homem. À minha “mãezona”, por todo apoio, carinho e amor a mim dedicados.

Sigo agradecendo à minha esposa Júlia e ao meu filho Gustavo. Vocês são meus amores e combustíveis. Pensar em vocês me leva sempre adiante. Obrigado por compreenderem e respeitarem o exílio necessário para o estudo e construção dessa dissertação.

Agradeço ao Prof. Dr. Itamar Freitas que aceitou me conduzir na orientação deste trabalho. Aos professores de excelência do Programa ProfHistória, grandes mestres com quem muito aprendi, e à secretária Fabiana, sempre muito urbana, gentil e atenciosa.

Às Bancas Examinadoras da Qualificação e de Defesa, Dr. Dilton Maynard, Dra. Janaína Melo e Dra. Verônica Nunes, professores que, com suas observações e sugestões, muito contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a construção deste trabalho.

Aos amigos de uma vida, Anderson Pereira dos Santos e Caroline de Lara. O apoio e a atenção de Carol, o empréstimo de livros e a cessão de materiais, a exemplo dos mapas que ajudam a ilustrar nosso texto, gentilmente repassados por Anderson, foram fundamentais para a construção dessa dissertação. Sem vocês ela não seria a mesma. Aos amigos que dedicaram

seu tempo e recursos para nos auxiliar na elaboração desse trabalho. É o caso de Eugênio Barreto, pela gentileza de nos acompanhar numa tarde de domingo, de forma que fizéssemos fotografias terrestres com sua maravilhosa máquina fotográfica de alta resolução. Felipe, que com seu drone fez fantásticos registros aéreos, fotos e vídeos em 4k, de Aracaju. E por último, porém não menos importante, o amigo Wendel Reis, que fora por mim encarregado da construção do nosso website e da geração dos *QR Code*.

Aos colegas do Mestrado, pelas prazerosas segundas e terças-feiras, regadas a café e muitas trocas de ideias, conhecimento, experiências e encorajamento. E, em especial, a Alexandro, Cleones, Danilo, Edijan Costa, Fernando Cruz, Jairton Peterson, Jorge Douglas e José Wilson.

Ao povo brasileiro que, via CAPES, concedeu-me uma bolsa de estudos. Espero que este trabalho possa retribuir o investimento a mim feito.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente nesse processo. A vocês vai o meu muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação objetiva oferecer alternativas diferenciadas para dinamizar o Ensino de História, assim como o trabalho com a História Local e o Patrimônio Cultural Material, por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a exemplo do QR Code e de Web Site. Com este trabalho, pretendeu-se desenvolver nos estudantes sergipanos a consciência e empatia históricas, o zelo pelo Patrimônio do Centro Histórico de Aracaju, o conhecimento e apreço pela História Local, dando a ela sentido, bem como contribuir para superação do tradicionalismo no ensino. Identificamos em nossa pesquisa, que no Ensino Fundamental Anos Finais, há uma carência de material didático que verse sobre História Local, material esse baseado nas competências e habilidades contemplados no Currículo Sergipano. Buscando preencher essa lacuna, desenvolvemos um paradidático a ser usado por professores e estudantes sergipanos dos 8º e 9º anos das redes particular e pública de ensino. Entendemos o monumento como documento, vemo-nos como um elo entre o presente e o passado. Com essa compreensão, criamos um Circuito de visitação ao patrimônio material, o qual denominamos Circuito Histórico, constituído de duas sequências histórico-patrimoniais e envolvendo oito monumentos. Ele é abalizado na História Nacional-Local e tem por fundamentos a experimentação do patrimônio, seja pela via digital e (ou) física, perspectivando sua contraposição e o tomando de forma investigativa. Formam o nosso campo teórico autores como Le Goff (1990 e 1996), Jörn Rüsen (2010), Cerri (2011), Lee (2003, 2006 e 2016) e Pelegrini (2009).

Palavras-chave: Ensino de História. História Local. Patrimônio Material. QR Code. Circuito Histórico.

ABSTRACT

This dissertation aims to offer different alternatives to dynamize History Teaching, as well as work with Local History and Material Cultural Heritage, through the use of Digital Information and Communication Technologies, such as the QR Code and Web Site. With this work, it was intended to develop in Sergipe students historical awareness and empathy, zeal for the Heritage of the Historic Center of Aracaju, knowledge and appreciation for Local History, giving it meaning, as well as contributing to overcoming traditionalism in teaching. We identified in our research, that in Elementary School Final Years, there is a lack of didactic material that deals with Local History, material that is based on the skills and abilities covered in the Sergipe Curriculum. Seeking to fill this gap, we developed a teaching aid to be used by teachers and students from Sergipe in the 8th and 9th grades of private and public schools. We understand the monument as a document, we see ourselves as a link between the present and the past. With this understanding, we created a Circuit of visitation to the material heritage, which we called Historic Circuit, consisting of two historical-heritage sequences and involving eight monuments. It is based on National-Local History and is based on the experimentation of heritage, whether through digital and (or) physical means, considering its opposition and taking it in an investigative way. Authors such as Le Goff (1990 and 2013), Jörn Rüsen (2010), Cerri (2011), Lee (2003, 2006 and 2016) and Pelegrini (2009) form our theoretical field.

Keywords: Teaching History. Local History. Material Heritage. QR Code. Historic Circuit.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Estadual Prof. Valnir Chagas	177
Figura 2 – Monumento Calçadão Formosa Aracaju	26
Figura 3 – O Circuito Histórico sequenciado	28
Figura 4 – A Ponte do Imperador	29
Figura 5 – Praça General Valadão	30
Figura 6 – QR Code vinculado ao Monumento da Formosa Aracaju	43
Figura 7 – QR Code vinculado à Ponte do Imperador	43
Figura 8 – QR Code vinculado ao Monumento a Inácio Barbosa	44
Figura 9 – Museu da Gente Sergipana	56
Figura 10 – Competências Gerais do Currículo de Sergipe	71
Figura 11 – Competências do Currículo de Sergipe para o Ensino Fundamental, referentes à História	72
Figura 12 – Na Formosa Aracaju	84
Figura 13 – Visitando Tobias Barreto	84
Figura 14 – Fomos saudados por Fausto Cardoso	85

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CH	Consciência Histórica
DPHAN	Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EEPVC	Escola Estadual Professor Valnir Chagas
ICOMOS	Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
QR Code	Quick Response Code
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 REVISANDO E DISCUTINDO A LITERATURA SOBRE O PATRIMÔNIO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	34
2.1 PATRIMÔNIO CULTURAL REVISADO E PROBLEMATIZADO.....	34
2.2 O NOVO SEMPRE VEM, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - QR CODE E WEBSITE.....	40
3 A CAMINHO DO CIRCUITO HISTÓRICO	48
3.1 O SÉCULO XX EM CARTAS, RECOMENDAÇÕES, LEIS PATRIMONIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	48
3.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: PASSADO, PRESENTE E SUAS MUITAS POSSIBILIDADES	59
3.3 A BNCC E O CURRÍCULO DE SERGIPE: A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL	68
3.4 FORMANDO E CONSCIENTIZANDO HISTORICAMENTE, OFERECENDO AO ESTUDANTE SERGIPANO SENTIDO PARA A HISTÓRIA LOCAL.....	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A – UM CIRCUITO PARA VOCÊ: A HISTÓRIA LOCAL ENTRE OS PATRIMÔNIOS MATERIAL E DIGITAL	97

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação intitulada “O Patrimônio Material Digitalizado: Um Circuito Histórico a serviço do Ensino de História e do Patrimônio Locais” foi fruto, entre outras coisas, da minha experiência com ensino de História na Escola Estadual Professor Valnir Chagas (EEPVC), localizada no Centro Histórico de Aracaju, mais precisamente na Rua Itabaiana, 313, Bairro Centro. Ao longo de cinco anos de docência na referida instituição, perguntava-me sobre as possibilidades de usar para o ensino de História, o Patrimônio Histórico e Cultural que circunda a EEPVC, entretanto não sabia como aproveitá-lo, porém, enxergava ali um potencial.

Figura 1 – Escola Estadual Prof. Valnir Chagas



Fonte: Acervo particular do autor, Setembro/2019.

Mas o que seria Patrimônio Cultural? Adotamos aqui o conceito estabelecido pelo legislador pátrio de 1988, na Constituição Cidadã que reza em seu artigo 216, grifo:

Constituem 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, nos quais se incluem”: as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver ao lado das obras de arte, arquitetura e demais bens tradicionalmente consagrados (BRASIL, 1988, Art. 216).

Outro conceito que se faz mister apresentar desde já é o de Centro-Histórico. Compartilhamos o entendimento da Direção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano, conhecido como DGOTDU (2005), nele entende-se como “o núcleo de origem do aglomerado, de onde irradiaram outras áreas urbanas sedimentadas pelo tempo, conferindo assim a esta zona uma característica própria cuja delimitação deve implicar todo um conjunto de regras tendentes à sua conservação e valorização”. Tal conceito aplica-se perfeitamente ao Centro-Histórico de Aracaju, pois a cidade expandiu-se nas direções Norte, Sul e à Oeste a partir dele, conforme veremos mais adiante em nosso produto (anexo).

Do trabalho de Maraschin e Cabral (2014) compreende-se que os centros históricos são a parte mais importante das cidades, pois são focos da sua origem. Eles são caracterizados pela acessibilidade, o que segundo os autores citados acabam agindo diretamente sobre o tipo de atividade desenvolvida na área central.

Analisando o Portal do IPHAN identificamos algumas características dos centros históricos, de acordo com este órgão essas porções valiosas da cidade

podem ser percebidas como autênticas porque são fontes primárias do processo histórico de formação da cidade, revelando a forma e concepção do sítio, dos materiais empregados em suas edificações, da manutenção do uso residencial como predominante e da maneira de morar de seus habitantes, além do artesanato e tradições imbricadas entre o sagrado e o profano. (IPHAN, s.d, n.p)

A Carta de Petrópolis, de 1987, usa o termo Sítio Histórico Urbano como sinônimo de Centro Histórico. Nesse documento esta área da cidade é conceituada como um espaço que concentra testemunhos do fazer cultural da cidade em suas diversas manifestações. A Carta enfatiza que o Centro Histórico deve ser entendido em seu sentido operacional de área crítica, vale dizer, que não se deve opô-la a espaços não históricos, pois conforme o documento toda a cidade é um organismo histórico.

Em Aracaju, entre o Mercados Albano Franco e as Praças Fausto Cardoso e Olímpio Campos vemos o núcleo de prédios mais antigos da cidade, os quais suas histórias se confundem com seu próprio nascimento. Por essa razão essa área ainda apresenta um grande valor social, econômico, político e cultural. Falaremos mais sobre o Centro Histórico aracajuano em nosso paradidático, porém aproveitamos o gancho para fazer uma observação, um dos nossos monumentos o qual chamamos de “A Formosa Aracaju” encontra-se fora do quadrante que compreende o Centro Histórico da capital sergipana. Apesar disso, pela sua relevância, tomamos a liberdade de incluí-lo em nosso Circuito Histórico.

Após essas questões conceituais retomemos nossas vivências, dessa vez como mestrando em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe. É forte a lembrança das aulas da disciplina Educação Patrimonial e Ensino de História, aulas essas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Janaína Melo. Nelas fomos levados a refletir sobre questões relacionadas à educação Patrimonial, Ensino de História, Metodologias Ativas e as TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Desde a primeira aula, pudemos ver a preocupação da Professora em despertar em nós, alunos, a curiosidade por questões associadas ao patrimônio.

Em um desses encontros vespertinos das terças-feiras de 2019, a Prof.^a Janaína Melo organizou uma visita guiada pelo Campus da UFS (São Cristóvão - SE) e nele foi possível ver em árvores espalhadas pelo complexo os *QR Code*¹. Após uma abordagem teórica referente a essa tecnologia e suas possibilidades, a referida professora nos convidou a explorar tal tecnologia e assim o fizemos. Através de um aplicativo simples de smartphone, fizemos a leitura do Código QR e fomos remetidos a um site da internet, no qual havia informações acerca das mencionadas árvores.

A partir da experiência relatada acima, surgiu-me a ideia e aqui é citada como a questão central da minha pesquisa, o qual problematizamos e tentamos solucionar ao longo do trabalho, dado que se trata de: como usar ferramentas tecnológicas, para ensinar História Local a partir do Patrimônio Cultural localizado no Centro Histórico de Aracaju?

Pergunta feita, seguimos para a resposta: para ensinar História Local a partir do Patrimônio Cultural do Centro Histórico de Aracaju fazendo uso de ferramentas tecnológicas, desenvolvemos um *website*, no qual acomodamos vídeos, áudios e textos acerca dos Monumentos e dos demais bens culturais materiais que compõe o Circuito Histórico. A fim de interligar o indivíduo à plataforma digital (*website*), usamos a ferramenta conhecida por *Quick Response Code (QR Code)*, em português, Código de Resposta Rápida, também conhecido como Código *QR*.

Os Códigos QR, conforme a própria empresa que o criou em 1994 a Denso-Wave² (2020), são códigos de barras bidimensionais que armazenam conteúdos digitais decodificáveis por meio de aplicativos de dispositivos compatíveis com essa tecnologia a exemplo de tablets e smartphones. A Denso-Wave desenvolveu o código para controle, monitoramento e faturamento de peças. Ao criá-lo, a empresa objetivava garantir uma rápida identificação do

¹ QR Code. Disponível em <https://www.qrcode.com> - acesso em setembro de 2020.

² A Denso-Wave é uma fabricante mundial de componentes automotivos e possui sede na cidade de Kariya, prefeitura de Aichi, no Japão. Trata-se de uma subdivisão do grupo automobilístico japonês Toyota Motor Corporation.

conteúdo das caixas com os produtos que eram despachados para a montadora de automóveis. Além disso tentava criar um código que permitisse armazenar mais dados e que fosse rapidamente interpretado por um equipamento de leitura, substituindo assim o limitado código de barras simples. Os Códigos QR possuem simbologia de domínio público, a empresa assim o quis, todos podem fazer usufruto da tecnologia sem precisar pagar quaisquer licenças ou royalties. Dessa forma e com brevidade, os Códigos QR foram amplamente utilizados nas indústrias automotivas, aeroespaciais e comerciais, porém não pararam por aí, pois segundo a própria empresa,

em 2002, o código QR foi amplamente divulgado ao público em geral. O gatilho foi o lançamento de um celular equipado com uma função de leitura de código QR. O código QR se espalhou rapidamente pelo mundo por causa de sua forma misteriosa que chama a atenção das pessoas e a conveniência de poder acessar facilmente sites móveis e obter cupons simplesmente lendo-o. E agora, os códigos QR são usados em todos os lugares em cartões de visita, bilhetes eletrônicos, sistemas de emissão de bilhetes de aeroportos, etc., e são indispensáveis para a vida das empresas e das pessoas. (DENSO-WAVE, 2020).

Pudemos ver em meio ao recente período pandêmico, muitos músicos e artistas brasileiros usarem em suas apresentações ao vivo o QR Code. Através desses, recursos foram capitaneados e tiveram fins variados.

O Objetivo Geral do nosso trabalho foi criar um Circuito de visitação ao patrimônio histórico local (Aracaju), mediado por ferramentas digitais (*website* e *QR Code*), consolidando assim a compreensão acerca da História Local. Ressaltamos que a nossa página da internet surgiu da necessidade de acomodar o material por nós elaborado e assim colocar à disposição dos professores sergipanos, dando maior publicidade e garantindo maior alcance.

As TDICS utilizadas por nós - QR Code e Website - constituem ferramentas que possibilitam seu uso em espaços, como objetos, ou em sujeitos, os quais no senso comum, não seriam cogitados, possibilitando a interdisciplinaridade. Vale ressaltar que tomamos essas questões como parâmetro para a construção do nosso Produto. Buscamos duplicar os meios, os professores de História de educação básica a quem se destina o nosso produto, poderão vivenciar o Circuito Histórico com seus alunos quer seja de forma digital, tão somente pelo nosso website, quer seja *in loco*, vale dizer, fisicamente ou até mesmo mesclando-as, assim como, numa interlocução com outras áreas do conhecimento.

Quanto aos Objetivos Específicos do nosso trabalho, temos: o desenvolvimento do conhecimento de História Local, da consciência e da empatia históricas. Dessa forma pretendemos contribuir para despertar nos estudantes um apreço pela História de Sergipe, um

zelo pelo Patrimônio que circunda a EEPVC, bem como prepará-los para a vida prática; A promoção da Educação Patrimonial; A Contribuição para o processo de superação do ensino tradicionalista, dando assim sentido ao ensino de História Local, transformando-o via patrimônio em processo investigativo; Mostrar que é possível utilizar uma tecnologia inovadora e disruptiva³ como o QR Code para a exploração do Patrimônio Histórico do centro histórico aracajuano. Dessa forma, contemplamos o exposto da Competência 7 do Currículo de Sergipe, o qual considera a pertinência em “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.” (SERGIPE, 2018, p.263).

A Educação Patrimonial é um processo de aprendizagem que se faz mediado pelos bens culturais materiais e imateriais, conforme nos afirma Marchette (2016),

esse processo permite aproximar a sociedade do patrimônio cultural que a representa promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente. Este processo de aprendizagem pode ocorrer nas estruturas formais e informais de ensino, sendo central em instituições de memória, como museus. Na vida comunitária, a educação patrimonial é um elemento estratégico da atuação política, da constituição da memória e da sustentabilidade dos saberes tradicionais. (MARCHETTE, 2016, p. 89).

A partir do exposto, justificamos nosso trabalho a partir de três aspectos: o social, o acadêmico e o pessoal. Acreditamos que a justificativa acadêmica passa pelas poucas produções a respeito do Patrimônio Cultural Material do Centro Histórico de Aracaju. Nesse sentido, pudemos levantar alguns trabalhos com esse objeto de estudo, porém apenas dois deles o abordam a partir da perspectiva da educação, desses, um é estruturado sob o viés do Ensino de História, contudo nenhum deles faz uso de TDICS como os QR Code e website.

Os trabalhos relacionados à discussão acima são os de Edílio Lima (2017) e o de Carla Oliveira Santos (2011), intitulados respectivamente “Pedras que falam: O conjunto arquitetônico de Aracaju no cotidiano da Educação Patrimonial” e “Um Passeio pela história conhecendo Aracaju dos séculos XIX e XX através dos monumentos patrimoniais do seu Centro Histórico”. Lima (2017), em sua dissertação, apresenta como objetivo compreender a apropriação do Patrimônio Cultural no Centro Histórico da cidade, por meio do sujeito aracajuano e dos aspectos pedagógicos envolvidos na conformação da materialidade arquitetônica e urbanística, os quais podem colaborar ao seu ver para essa

³ Considera-se como disrupção tecnológica, quando há o processo de influência, e até mesmo, mudança das regras vigentes, seja de uma ou várias pessoas, do mercado, e até mesmo, da sociedade como num todo. Informação disponível em: <https://www.iberdrola.com/inovacao/disrupcao-tecnologica>. Acesso em: 07 mai. 2022.

apropriação e garantia da preservação. O autor trabalha ainda com as categorias de identidade e pertencimento.

Lima (2017) se preocupa especificamente em demonstrar a relação existente entre os usos do acervo material de Aracaju/SE, com a construção da Memória e da Identidade dos cidadãos aracajuanos. O autor se volta para a análise da formação histórica do sítio fundacional de Aracaju, trabalhando com base na História Oficial, enfatizando a criação de seu acervo patrimonial oficial. O referido autor fez um interessante levantamento bibliográfico, porém sua análise enfatiza a formação da cidade e do seu centro histórico, restringindo-se aos bens imóveis, seguindo para as mudanças que a cidade e seu Centro sofreram ao longo de décadas. Em suas considerações finais, Lima (2017) procura responder as questões levantadas, as quais se mostram genéricas, gerais e inconclusivas. Exemplo disso é a responsabilidade que ele delega ao Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Aracaju por construírem um caminho para a apropriação e o envolvimento da comunidade, de forma a garantir através da memória coletiva e da educação, a perpetuação do sentimento de identidade e de cidadania. Tais ideias nos levam a perguntar: como estas questões podem ser efetivadas na prática? Talvez um Produto fosse a resposta.

Na monografia de Carla Santos (2011) vemos um diálogo mais íntimo com o Ensino de História, a autora tem como objetivo contribuir para o enriquecimento das questões patrimoniais através de reflexões que visam esclarecer e educar aqueles que se interessam pela temática. Santos (2011) analisa o papel exercido pela educação nas questões patrimoniais e propõe estruturar uma prática educacional utilizando como base o Patrimônio Material (Edifícios) do Centro Histórico de Aracaju. A autora reflete sobre patrimônio, memória e identidade, após isso ela nos apresenta um catálogo referente aos edifícios encontrados em seu objeto de estudo. Santos (2011) termina sua Monografia com uma intervenção pedagógica, algo que nos soa bastante interessante, afinal trata-se de um produto a ser utilizado em sala de aula. A tal intervenção apresenta-se dividida em 6 momentos, são eles respectivamente: aula expositiva sobre Memória e Patrimônio; Visita Guiada objetivando o conhecimento e registro através de fotos dos edifícios; constituição de grupos para análise de dados e busca de informações históricas em arquivos públicos; produção em conjunto de um artigo científico; preparo de um seminário, a ser apresentado pelos alunos; por fim entrega de certificados e exposição de fotos dos monumentos. O trabalho de Santos (2011) é rico, do ponto de vista conceitual. A autora suscita boas reflexões, incentiva os saberes e fazeres por parte do estudante,

entretanto, vemos um certo academicismo e tradicionalismo em parte de sua intervenção pedagógica.

Os trabalhos de Lima (2017) e Santos (2011) nos ofereceram um norte. Eles contribuíram para que traçássemos o caminho a ser percorrido na pesquisa. Apesar das nossas dificuldades para realizá-la, a seguimos e consideramos seu resultado satisfatório. A obtenção de material ficou comprometido em virtude da pandemia da Covid-19 que assolou o mundo nos dois últimos anos. Nós pesquisadores nos deparamos com portas fechadas ou com sérias restrições, temos como exemplo os casos do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, do Arquivo público do Estado de Sergipe, e de Bibliotecas como a Epifânio Dória e a Biblioteca Central da UFS. Tal registro é exposto para fins de documentação histórica.

Retomando a discussão sobre a justificativa da nossa pesquisa, apresentamos a Social. Essa fundamenta-se na legislação brasileira, a qual, na atualidade, merecem destaque a BNCC e o Currículo Sergipano, os quais por sinal também versam sobre Patrimônio Cultural e História Local. Diante da inexistência de materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino de História no Fundamental maior da Educação Básica, nos propusemos a elaborar um. Trata-se de um paradidático⁴ amparado no Currículo Sergipano e que tem como base parte das habilidades e competências encontradas nesse documento. Aproveitamos o momento para discorrer sobre o gênero paradidático, Freitas (2010) afirma que eles são vistos como estratégicos para a formação continuada do professor, além de incentivarem o hábito da leitura do aluno. De acordo com o autor citado os paradidáticos têm o poder de: exercitar a leitura objetiva, viabilizar a implementação de estudos interdisciplinares e de temas transversais, simplificar a linguagem científica, verticalizar determinados temas, complementar e/ou criticar os livros didáticos, atualizar informações das ciências, aprofundar, enriquecer, resumir, ampliar e ajudar a sedimentar conhecimentos das ciências de referência. Freitas (2010) resume os paradidáticos como um material

definido em relação ao didático, ou seja, ele não veicula textos em formato linear e sequencial, não “realiza” uma disciplina escolar. Foi inventado pelo mercado para ser vendido o ano inteiro, difundindo todo tipo de tema de qualquer área de interesse escolar. Seja fruto de uma tese recente ou objeto de uma narrativa ficcional. (FREITAS, 2010, p.255).

⁴ Freitas (2010) recorre a Munaka (1997) e Zamboni (1991) para explicar o gênero paradidático, este, segundo o autor fora inventado no mercado editorial no início dos anos 1970. No princípio tais recursos destinavam-se à língua portuguesa, nos anos 80 estenderam-se para outras áreas do conhecimento, dentre elas a História. O gênero paradidático existe em vários países e funciona como complemento ou mesmo substituto dos livros didáticos, sendo concebido conforme Freitas (2010) como texto de divulgação científica, livro, “livrinho”, cartilha, revista “historinha”, álbum e jogo.

Nosso paradidático tratou de colocar o estudante como protagonista do processo educacional. Visamos, através dele, preencher uma lacuna que há no mercado editorial, os professores e estudantes dos 8º e 9º anos do ensino Fundamental maior, em diálogo constante com o Patrimônio Cultural selecionado do centro Histórico de Aracaju, terão contato com alguns conteúdos de História Local/Nacional. Tal paradidático pode ser encontrado no anexo desta dissertação, bem como no nosso WEBSITE, os quais junto com o Circuito Histórico de Aracaju formam o Produto desse trabalho.

Quanto à Justificativa Pessoal, como mencionado no primeiro parágrafo desta introdução, o trabalho é fruto de nossa experiência com ensino de História na EEPVC, das vivências e reflexões enquanto mestrandando e de questionamentos sobre como ensinar história tomando como base o Patrimônio Cultural existente no entorno da mencionada unidade educacional.

Os monumentos que margeiam o colégio oferecem inúmeras possibilidades, constituindo-se em um valioso arcabouço pedagógico. Tais bens culturais materiais foram tratados como eixo temático de nossa pesquisa, sendo o elemento norteador de todo o trabalho. A fim de valorar a nossa proposta, nos permitimos afirmar que a ela é original, pois não há em Aracaju e alhures algo parecido, que uma ensino de História Local, Tecnologia e Patrimônio Histórico Material. O projeto mostrou-se viável e através dele procuramos atender as novas demandas da educação.

a) O Objeto de Estudo e as Sequências histórico-patrimoniais

A proposta referente ao recorte espacial para nossa pesquisa, foi de trabalhar com uma área relativamente grande, a qual foi dividida em duas microáreas, a serem experienciadas em dois momentos distintos, e com turmas de ensino Fundamental, anos Finais, oitavos e nonos anos. Cujos alunos tramitam na faixa etária entre 13 e 16 anos. Estes discentes de Aracaju e de todo o Estado, acompanhados pelo seu professor, podem caminhar pelas quadras da cidade de Aracaju, vivenciando uma experiência de ensino de História Local, o qual buscou-se seguir um rito, constituído de uma metodologia e um propósito. Dessa forma acreditamos que nosso Circuito Histórico é capaz oferecer aos nossos jovens uma vivência um tanto quanto diferente e marcante.

Enfim é chegado o momento de apresentar as sequências histórico-patrimoniais, as quais unidas formarão o Circuito Histórico, aproveitamos esse momento para apresentar o conceito de Circuito. Tal categoria precisa ser definida referenciando-se na literatura especializada.

O termo circuito provém originalmente da Física, sendo empregado pela antropologia como categoria no começo dos anos 1990 (Magnani, 2014). Inicialmente, o Núcleo de Antropologia Urbana (LabNAU/USP) de acordo com o autor, usava a categoria “pedaço” em um estudo pioneiro de práticas de lazer na periferia de São Paulo, a partir do momento em que tal estudo foi testado em regiões do centro da cidade, ajustes foram feitos, dessa forma, surgiram categorias como trajetos, manchas e pórtico, que segundo Magnani (2014) permitiram identificar e descrever práticas, equipamentos, lugares de encontro e passagem com marcada inserção na paisagem urbana, e acessíveis na escala do andar.

Posteriormente, a partir de tais experiências, foi gerado a categoria Circuito, e sobre ele Magnani (2014) pontua

a novidade que circuito introduziu nessa “família” de categorias, em virtude de sua capacidade de vincular domínios não necessariamente marcados pela contiguidade espacial, como ocorre nas demais, foi a de ligar pontos descontínuos e distantes no tecido urbano, sem perder, contudo, a perspectiva de totalidades dotadas de coerência – mesmo na vastidão da cidade de São Paulo – e desta forma construir unidades analíticas mais consistentes. (MAGNANI, 2014, p. 03).

O Circuito impede a fragmentação ou o estudo de caso isolado, pois, sua premissa é que os pontos que o constituem são tomados como amplos, no qual há a possibilidade de estabelecer as relações em nível macro, todos interligados, Magnani assim expõe que através do Circuito vai-se além das fronteiras restritas de cada recorte. E, por outro lado, segundo o autor evita-se cair em outra tentação: tomar a cidade como algo já dado e como unidade explicativa.

Por fim, recorreremos mais uma vez à Magnani (2014) para apresentar o conceito de Circuito. Para ele, circuito seria

a configuração espacial, não contígua, produzida pelos trajetos de atores sociais no exercício de alguma de suas práticas, em dado período de tempo. Isso posto, algumas observações merecem, mais uma vez, serem enfatizadas. A primeira delas é que o circuito apresenta, além da conhecida inserção espacial, uma dimensão temporal, característica que não aparecia nas primeiras formulações da categoria. Assim, por seu intermédio, é possível identificar e descrever um conjunto de pontos localizados espacialmente ao longo dos quais determinadas pessoas, objetos, mensagens se movimentam durante certo período de tempo. É esta dimensão espaço-temporal que, entre outras, diferencia o circuito das costumeiras aplicações da noção de rede. (MAGNANI, 2014, p.08).

Como podemos ver o termo circuito na antropologia refere-se a algo mais abrangente, nele ligam-se pontos sem necessariamente haver contiguidade espacial, permitindo trocas entre parceiros distantes. Dessa forma, Magnani (2016) aponta que fronteiras físicas através do Circuito podem ser transpostas.

Ainda na seara do Circuito, enfatizamos sua pertinência de uso, no que diz respeito a sua relação com o turismo, o qual segundo Jean Max Tavares (2019), pode ser considerado enquanto um conjunto de estruturas com “(...) diversos atrativos turísticos espacialmente diversos e, geralmente, localizados próximos uns dos outros (...)” (TAVARES, 2019, p. 445).

Logo, destacamos o caráter Nacional-local de nosso Circuito, pois trata-se de discussões relativas a História Local, tomadas muitas vezes como parte da Nacional. Solicitamos, contudo, atenção para algumas possibilidades oferecidas pelo nosso Circuito, ou seja, referimo-nos aos conteúdos que podemos abordar a partir do contato *in loco* do nosso alunado com os elementos patrimoniais, seguindo assim a cartilha do braço da BNCC em Sergipe, o Currículo Sergipano. A seguir, consta um extrato do documento citado, destacando a habilidade 01 do ensino Fundamental, a ser desenvolvida junto às turmas dos nonos anos na disciplina História: “(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, em Sergipe e local.” (SERGIPE, 2018, p. 473).

Isto posto, a primeira sequência histórico-patrimonial é constituída por quatro Monumentos, são eles respectivamente: Monumento da Formosa Aracaju, localizado na Avenida Ivo do Prado, antiga Rua da Frente. Dele seguimos para o Obelisco de Inácio Barbosa, pela Avenida Augusto Maynard nos dirigiremos à praça Tobias Barreto e encerramos nosso trajeto da Praça Camerino, onde visitaremos Sílvio Romero.

Figura 2 – Monumento Calçadão Formosa Aracaju



Fonte: Acervo particular do autor, Setembro/2019.

Quando nos debruçamos a trabalhar com história local, nesse passo, enfatizamos a pertinência da abordagem histórica dos monumentos nelas presentes. Nessa seara, o historiador francês Jacques Le Goff (1990) sobre a concepção latina do *monumentum* e de raiz indo-europeia, expõe que este conceito

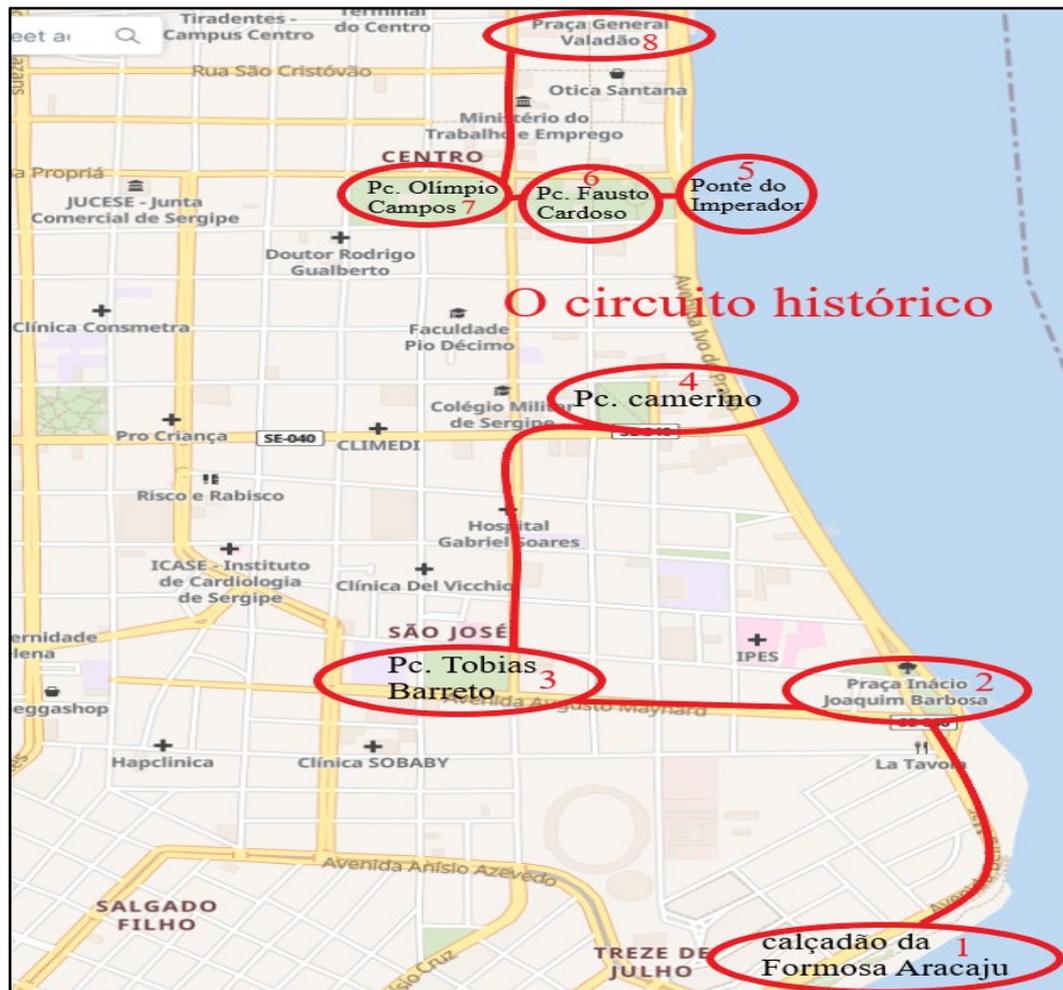
exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa “fazer recordar”. De onde “avisar”, “iluminar”, “instruir”. O *monumentum* é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filosóficas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. [...] O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só uma parcela mínima são testemunhos escritos. (LE GOFF, 1990, p. 535-536).

Os Monumentos aracajuano precisam ser analisados por profissionais, se possível de forma interdisciplinar, eles são verdadeiras janelas para o passado. Marchette (2016) entende que compreender o processo de elaboração de um monumento, é um desafio. Evoquemos via monumento o passado e estabeleçamos diálogos, criemos pontes, ele anseia por si revelar. O espaço escolar oferece possibilidades, cabe a nós professores explorá-las. Retomaremos esse debate no capítulo 2 dessa dissertação, por hora não o esgotaremos.

Retomando a discussão sobre primeira sequência histórico-patrimonial, nos voltaremos nesse momento para o que ela revela através dos seus monumentos. O monumento à formosa Aracaju, localizado na Avenida Beira Mar, Bairro 13 de Julho é uma porta para reflexões relacionadas ao Movimento Tenentista brasileiro e sergipano. Em homenagem ao primeiro levante dos Tenentes sergipanos, ocorrido em 13 de julho de 1924, o bairro receberia essa denominação.

Nosso segundo monumento desta primeira sequência é o Obelisco erguido em homenagem ao fundador da cidade de Aracaju, o Dr. Inácio Barbosa. Tal monumento encontra-se na praça que leva o seu nome e nos oferece a oportunidade de discutir sobre o homem, que para muitos fora responsável pela mudança da capital de São Cristóvão para Aracaju no dia 17 de março de 1855. O terceiro lugar de memória é a Praça Tobias Barreto, localizada no Bairro São José, nela temos a oportunidade de falar sobre este que fora um dos mais ilustres sergipanos e que recentemente teve seu nome inscrito no livro de aço da República. A citada sequência encerra na Praça Camerino, localizada entre a Tv. João Francisco da Silveira e a Avenida Barão de Maruim (Centro), ela propicia aos nossos estudantes o contato com uma das personalidades que marcaram a História do nosso Estado, trata-se do jornalista, advogado, ensaísta, poeta, filósofo, cientista político, sociólogo, escritor, crítico literário, professor, historiador, e político, o lagartense Sílvio Romero.

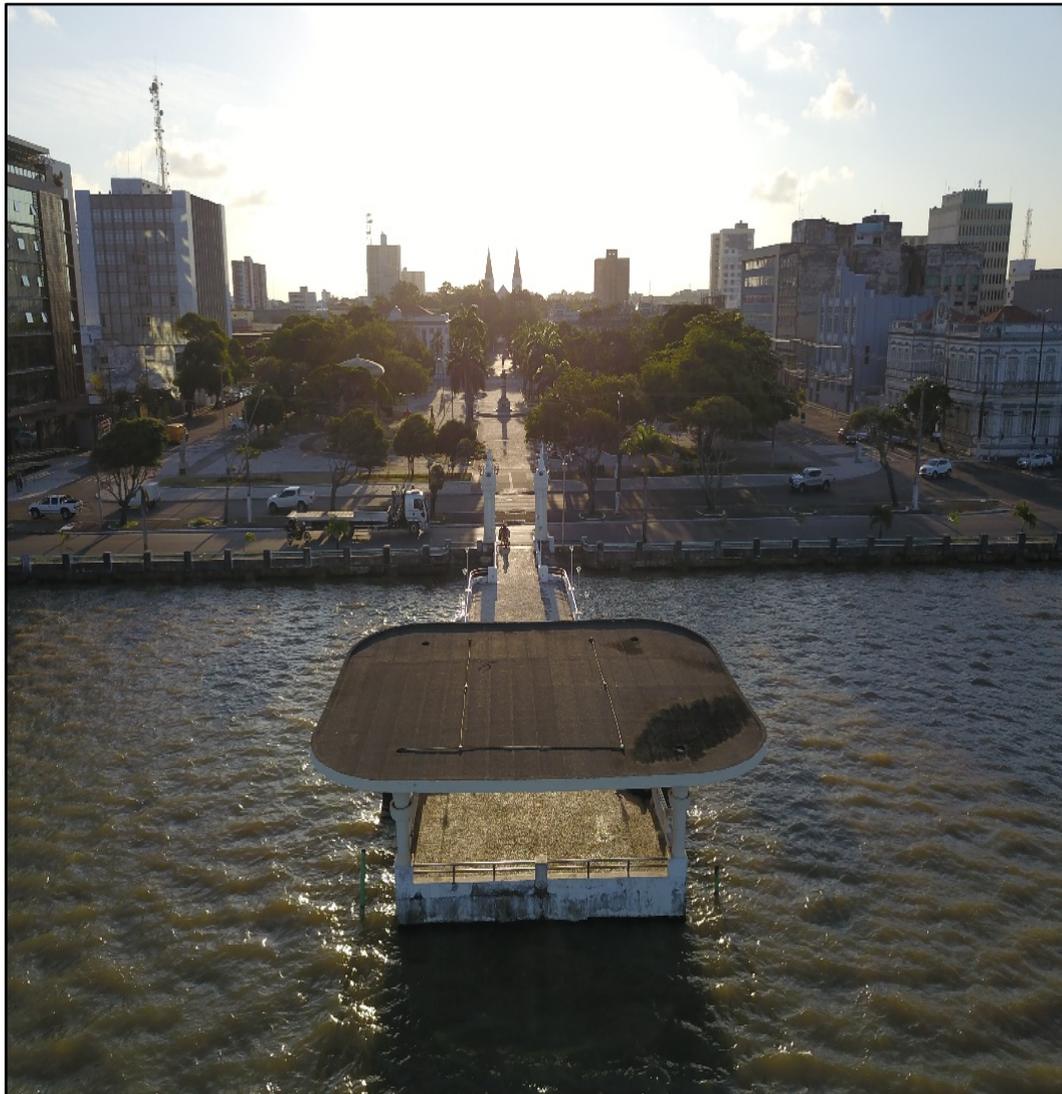
Figura 3 – O Circuito Histórico sequenciado



Fonte: Google Earth.

A segunda e última sequência histórico-patrimonial é constituída pela Ponte do Imperador e pelas praças Fausto Cardoso, Olímpio Campos e General Valadão. Temos outros quatro Lugares de Memória, os quais encontram-se no coração da cidade de Aracaju. A Ponte do Imperador é uma janela para compreendermos a relação entre o aracajuano e o Rio Sergipe, além do mais, é uma oportunidade para abordarmos a visita de D Pedro II ao nosso Estado naqueles meados do século XIX.

Figura 4 – A Ponte do Imperador



Fonte: Acervo particular do autor, Setembro/2019.

“A joia que enfeita o colar da cidade”, como certa vez o ex-ministro do STF Carlos Ayres Brito se referiu à Ponte do Imperador, seguimos à Praça do Povo, a que saúda a liberdade, a praça Fausto Cardoso. Nela serão debatidas, bem como na Praça Olímpio Campos questões relacionadas ao cotidiano de uma Aracaju que não mais existe, entretanto encontra-se viva na memória dos pais, familiares e avós dos nossos alunos. Trazê-las à tona, é um desafio e tanto, mas enfrentaremos através de propostas didáticas que serão expostas em nosso paradidático (anexo) dessa obra. Junto com a Praça Fausto Cardoso, a praça Olímpio Campos nos permite abordar os embates entre Olimpistas e Faustistas, contemplando assim a famosa Revolta de Fausto Cardoso de 1906.

Figura 5 – Praça General Valadão



Fonte: Acervo particular do autor, Setembro/2019.

A segunda sequência é finalizada na Praça General Valadão, considerada por muitos como o nosso marco zero, talvez a mais movimentada do nosso centro aracajuano e que a partir dela o Engenheiro Sebastião Pirro teria planejado a cidade de Aracaju. O diálogo com outras áreas de conhecimento a partir desse lugar de memória é intenso. Ele nos permite debater com a Geografia sobre a Geoespacialidade e com Ciências sobre problemas resultantes da expansão da cidade, os quais passam necessariamente pela devastação de manguezais, poluição do Rio Sergipe, destruição de dunas, aterros de charcos, lagoas, etc.

b) O Produto suas Habilidades, conhecimentos e capacidades desenvolvíveis

Com o nosso produto, o aluno será capaz de aprender História Local através do contato direto com o Patrimônio Cultural, dessa forma, refletirá sobre os fatos e personagens referentes à História Sergipana, além de desenvolver em relação a eles uma empatia histórica, fundamentado nas ideias de ensino e aprendizagem históricas de Jörn Rüsen (2010) e de Peter Lee (2003, 2006, 2016). O primeiro compreende que os conceitos, temas e conteúdos históricos devem partir do contexto em que os sujeitos estão inseridos, e ter significância para eles. Zarbato (2018) à luz de Rüsen expõe que a aprendizagem histórica passa pela experiência, pela

orientação e interpretação, a habilidade dos docentes e aprendizes para lidar conscientemente com tais tarefas é fundamental.

Fazendo uso do conceito de Alfabetização Histórica de Lee, Jaqueline Zarbato (2018) expõe que o lugar em que vivem as pessoas, e a importância das edificações, costumes, tradições são compreendidas como processos de alfabetização histórica acerca do universo cultural, que nos forma, e do qual temos lembranças.

Nessa dinâmica e com tais entendimentos estruturamos nosso trabalho, visando dar sentido a História Local e ao próprio Patrimônio Cultural do Centro Histórico de Aracaju, oportunizando via experiência, uma aprendizagem lúdica e voltada para a vida prática. Dessa forma, consideramos nosso produto como um material essencial para o processo educacional que envolve alunos, professores e toda uma comunidade escolar. Haja vista que o perfil inovador do nosso trabalho, oportuniza o acesso ao conhecimento de forma prática, instrutiva e lúdica, pois fora pensado para todas as pessoas interessadas em obter informações sobre o patrimônio material ao qual estamos abordando nessa dissertação.

Para o melhor entendimento da presente dissertação, apresentamos as cinco intervenções planejadas, habilidades, capacidades e conhecimentos que o Circuito Histórico e Cultural pode, pelo nosso entendimento, desenvolver. São elas: a) criar condições para que os alunos possam aprender História Local a partir da experimentação e contraposição do Patrimônio; b) criar condições para que professores e estudantes possam tomar conhecimento ou ampliá-lo a respeito de personalidades e eventos importantes para a História Local; c) despertar no estudante o zelo pelo Patrimônio Cultural, contribuindo para a sua preservação, assim como para a formação do indivíduo-cidadão; d) aprofundar a temática do patrimônio cultural, vinculado à arte e à memória social; e) instrumentalizar professores independente de sua localidade, para que possam trabalhar a História Local a partir dos áudios, vídeos e textos disponibilizados no website e no paradiático, ambos criados através dessa dissertação. Como vimos, nosso Circuito oferecerá aos docentes e discentes possibilidades diferenciadas de ensino e aprendizagem no que diz respeito à História Local, contribuindo de forma significativa para o processo de ensino/aprendizagem.

Apesar de todos os expostos feitos e de toda a reflexão trabalhada, precisamos pontuar de que forma as habilidades, conhecimentos ou capacidades já citadas são na prática desenvolvidas. Entendemos que o conteúdo de História é passível de absorção, por parte do aluno, quando exercitado logo após a sua explanação. O professor disposto do paradiático no primeiro momento exporá em sala de aula o conteúdo, logo após solicitará a realização das atividades por nós propostas. Recomendamos que a correção e debate aconteçam em um

segundo momento, nos próprios lugares de memória que compõem o nosso Circuito Histórico e após a visualização do vídeo, ou do áudio problematizadores disponibilizados no nosso website. Propomos conforme pode ser visto no anexo dessa dissertação algo leve, lúdico, mas também crítico e problematizador.

Caso abandonemos o caráter crítico do Ensino de História corremos o risco de reproduzir e em âmbito físico e digital o Ensino Tradicionalista, caracterizado por ser etapista, linear, europocêntrico, monótono, repetitivo, mnemônico e que negligencia a investigação histórica. Entendemos seguindo Pacheco (2017) que o professor de História não deve se preocupar em ensinar um fato realmente como aconteceu, mas sim em problematizar com e o porquê se elegem determinados eventos para figurar na Memória social e os efeitos dessa seleção atual e na comunidade local. O autor citado defende, que

esses procedimentos, assim como as informações históricas e os conceitos não precisam ser explorados com o objetivo único de responder um exercício em sala de aula. Ao contrário, devem ser apresentados como estratégias que a História ensina e podem ser aplicadas pelo educando na leitura do mundo, podendo ser transpostas a diversas situações devido ao cotidiano do educando. (PACHECO, 2017, p. 29).

Não almejamos estruturar um rito pedagógico que afasta do estudante a possibilidade de construir a sua narrativa histórica, de sentir-se agente histórico, de analisar por si mesmo o mundo que está inserido, pelo contrário, buscamos desenvolver algo que gera o debate e que eleva o estudante à condição de protagonista do processo educacional.

c) Estrutura do trabalho

Nosso trabalho é constituído de Introdução, dois capítulos e o nosso produto, o qual está em anexo. Ao fazer tal divisão, pensamos em facilitar a apresentação de conceitos, discussões e estratégias desenroladas nesta pesquisa.

Na “Introdução” exibimos questões basilares da nossa pesquisa, como conceitos referentes ao tema, a exemplo do de Patrimônio Cultural, *QR Code*, Circuito Histórico e Centro Histórico. Além dessas questões conceituais, abordamos nossos objetivos, configurados em geral e específicos, exibimos as justificativas do nosso trabalho e o nosso objeto de estudo. Dialogamos também com o Produto desta dissertação, que são apresentadas nossas sequências Histórico-patrimoniais assim como as habilidades, conhecimentos e capacidades desenvolvíveis em nossos estudantes sergipanos.

O primeiro capítulo denominado “Revisitando e Discutindo a Literatura sobre o Patrimônio e as tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, é iniciado com uma revisão de literatura correspondente ao patrimônio, à História Local, à Educação Patrimonial e às tecnologias digitais com vistas a constituir o nosso Circuito Histórico. Parte dos conceitos relatados no Primeiro capítulo são retomados com maior profundidade e experiências com tecnologias digitais são citadas com a intenção de mostrar a viabilidade da nossa obra.

O segundo capítulo intitulado “A Caminho do Circuito Histórico”, tem início com uma análise das Cartas Patrimoniais, com destaque para as de Atenas, Veneza, México não se esquecendo da legislação Brasileira e do debate sobre o tema em nosso país, desde a sua gênese com os modernistas até os dias de hoje. As tecnologias digitais de Informação e Comunicação são retomadas no segundo tópico deste capítulo, um debate é suscitado e nele possibilidades de usufruto das TDICS são aviltadas. Em sua terceira parte abordamos a BNCC e o Currículo de Sergipe, refletimos sobre História Local e preparamos o terreno para sua última parte, a quarta. Nesta, são apresentados nossos referencias teóricos, no que se diz respeito ao Ensino de História. Conceitos como o de Literacia, Consciência e Empatia Históricas, são discutidos.

Nosso produto, denominado “Um circuito para você: A História Local entre os Patrimônios Material e Digital” trata-se do já mencionado paradidático, elemento base do nosso produto, formado também pelo website e pelo próprio circuito histórico. O trabalho é finalizado com as nossas considerações finais, às quais passam por uma reflexão relacionada ao desenvolvimento da pesquisa, a execução do produto e suas possibilidades futuras.

2 REVISANDO E DISCUTINDO A LITERATURA SOBRE O PATRIMÔNIO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2.1 PATRIMÔNIO CULTURAL REVISADO E PROBLEMATIZADO

A década de 30 do século XX foi emblemática para a salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro. O Decreto-lei n.25 de 1937, promulgado durante o Estado Novo no Brasil, mostrou-se mais simples que o anteprojeto de Mário de Andrade. O documento de 1937 destacou a monumentalidade arquitetônica associada à elite econômica brasileira, acabando por não contemplar os elementos imateriais versados no anteprojeto de Mário de Andrade. Conforme Marchete (2016), foi desconsiderado de seu escopo questões culturais relacionadas aos indígenas e aos negros, bem como às culturas operárias. O citado documento de 1937 se referiu ao patrimônio como um conjunto de bens móveis e imóveis presentes no nosso país, bens esses que deviam ser preservados por vinculação à memória ou pelo valor arqueológico/etnográfico. Nesse contexto foi criado em 1937 o SPHAN (Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico). Esse, em 1946, tem o seu nome alterado para DPHAN (Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e em 1970, por fim, é transformado em IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

Um dos objetivos do Estado Novo foi criar, através de uma propaganda oficial e ações estatais, o que Marchete (2016) cita como “ilusória identidade brasileira homogênea”. Tentou-se, neste momento, suprimir as diferenças étnicas e culturais; ocultar conflitos sociais e políticos. Tivemos um projeto voltado à eliminação das diferenças étnicas e culturais, bem como a tentativa de pacificação nacional. O Estado Novo tentou forjar uma memória nacional que se reconhecia nos grandes monumentos, com ênfase segundo Marchete (2016) nas edificações do século XVIII.

Apesar disso, com o trabalho do SPHAN, possibilitou-se o avanço para uma concepção de patrimônio entendido como um conjunto de bens culturais referentes às identidades coletivas, incluindo nessa concepção monumentos naturais, como sítios arqueológicos e paisagens. Porém, a abrangência do conceito do IPHAN, na década de 30, ainda não dava conta da complexidade do patrimônio cultural que hoje é compreendida.

Essa situação nos leva a questionar sobre o que pode ser considerado patrimônio de uma sociedade. Adotamos aqui o conceito de Lemos (2006),

(...) um bem material, natural ou imóvel que possui significado e importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade. Estes patrimônios foram construídos ou produzidos pelas sociedades passadas, por

isso representam uma importante fonte de pesquisa e preservação cultural. (LEMOS, 2006, p.14).

Patrimônio se relaciona ao termo grego *pater*, significando “pai” ou “paterno”, depreendendo-se que é algo herdado e que está associado a alguém ou alguma coisa, não existindo de forma isolada. O patrimônio ajuda a contar a história de uma determinada cidade, estado, nação, ou seja, de um povo.

No entanto, vemos em Ravello (2014) uma citação à Prats (1997), no mínimo instigante. Tudo pode ser “patrimonializado”? Para Pratz (1997), depende da visão ou identificação do indivíduo frente àquilo que observa ou toma como objeto de estudo. Nesse contexto, determinado elemento pode ser considerado “patrimônio” por um grupo e não ser considerado por outro, tudo irá depender da identidade de cada coletivo e meio que está o elemento. Vemos assim que o patrimônio está no meio de uma disputa e sujeito às relações de poder, à resignificação e às dinâmicas políticas e temporais. Para Gabriel Flek de Abreu (2014), os Patrimônios surgem em um determinado momento histórico e estão ligados a um projeto político, cultural ou memorialístico, sofrendo modificações de acordo com que as disputas de memórias e identidades elaboram.

Sobre tal discussão, Tali Hatuka (2017) invoca Halbwachs (1992) o qual propôs que grupos sociais, famílias, cultos religiosos, organizações políticas e outras comunidades desenvolvem estratégias para manter suas imagens do passado por meio de locais, monumentos e rituais de homenagem. Hatuka (2017) conclui que a fisicalidade do espaço desempenha papel decisivo na construção de memórias e como lembrança do poder social de um grupo.

Até os anos 60, tivemos um cidadão mais passivo, entretanto, aquela geração que lutou pelos direitos civis, que integrou movimentos associados à Contracultura, que lutou contra ditaduras e contra a Guerra do Vietnã, legou às gerações futuras a necessidade de ação, como cantava Vandr  (1968) “esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.

Essas questões nos dizeres de Hatuka (2017) tornaram o cidadão um ponto de referência, um ator, um indivíduo participando do processo de cria o do lugar. Essa abordagem, conforme a autora, tornou-se parte da agenda geral da inclusividade e compromisso cívico, aprimorada pelos governos, onde

com a crescente importância e influência desses discursos, as cidades tornaram-se a esfera concreta de negocia o em rela o às narrativas. A fisicalidade dos lugares e a capacidade de experiment -los na vida diária tornaram-se mais significativas que os compêndios históricos. Além disso, os cidadãos receberam a oportunidade de negar ou contestar símbolos, memórias e imagens dos lugares como concebidos pelos profissionais. Esse reconhecimento da natureza mutável da memória definiu relacionamentos

novos (e complexos) entre lugar, narrativas e práticas espaciais nas cidades do mundo inteiro. (HATUKA, 2017, p.50).

Esse debate referente ao que Hatuka (2017) chama de “Mapas de Memória” da cidade é complexo, pois tais mapas foram transformados em instrumentos de luta social, em um instrumento de poder. Tal discussão pode ser vista em Aracaju SE, recentemente tivemos por parte do Governo Estadual uma ação reparadora e ressignificante. Durante a gestão de Jackson Barreto (2013-2018) foram trocados os nomes de algumas escolas estaduais, as quais homenageavam presidentes da Ditadura Civil-Militar brasileira. Os colégios Presidente Médici, Castelo Branco e Costa e Silva passaram a se chamar, respectivamente, Nelson Mandela, Paulo Freire e professor João Costa.

Com o nosso estudo identificamos uma série de monumentos associados a grandes eventos e personagens do passado sergipano, os quais já foram apontados anteriormente, identificamos neles uma tentativa clara de um determinado grupo político de forjar uma sergipanidade, assim sendo, formar uma unidade social, política e cultural sergipana. Não havia no centro Histórico aracajuano espaço para celebrar os menos abastados, até a construção do Museu da Gente Sergipana e do Largo da Gente Sergipana, os quais reverenciam o povo de Sergipe, seus elementos identitários e sua cultura popular imaterial. No entanto estes espaços não integram o nosso trabalho, pois tivemos que fazer escolhas e delimitar nosso objeto, optando, portanto, pelo Patrimônio Material. Contudo problematizamos esta questão e não criamos um Circuito dedicado a abordagem dos Monumentos como cartões postais, mas sim voltado a levar nossos estudantes à reflexão crítica acerca da criação, manutenção e eliminação de determinados lugares de Memória.

Essa reflexão crítica que projetamos não foi tarefa das mais fáceis, porém as reflexões de Hatuka (2017) nos ajudaram. A autora desmistifica a metodologia pela qual os “Mapas de Memória” são desenvolvidos, nos apontando três estratégias básicas, são elas: Homenagem, Reconstrução e Performance. Autora segue caracterizando-as, a Homenagem é a estratégia mais consagrada na contribuição da Memória Urbana, frequentemente iniciada pelas autoridades, ela tende a ser do ponto de vista físico monumental e grandiosa. São criadas também para lembrar uma versão formal de um acontecimento ou de pessoas. Elas hoje estão sujeitas a negociação e assumem muitas vezes formas abstratas, possibilitando ao observador múltiplas interpretações do acontecimento. A Reconstrução está relacionada ao preenchimento do espaço que se perdeu, ela envolve conforme Hatuka (2017) memórias do patrimônio e o uso da memória para aprimorar um senso de comunidade. Já a Performance, tende a ser uma estratégia de baixo para cima, uma “memória cênica”, onde seus defensores afirmam que a memória não é mais

percebida como registro transparente do passado, mas como ato social poderoso, a memória não é neutra, é atuada, modificada e ajustada.

Hatuka (2017) conclui afirmando que tais formas de representar a memória espacialmente não garantem o resgate da memória de um acontecimento, pois estes são temporais e integrados ao tempo presente, além disso, a autora expõe que são todas substituíveis, sujeitos destruição (guerras), mudanças discursivas (ideologia) ou até financiamento. Tal afirmação e todo esse debate nos fez lembrar o caso George Floyd⁵, negro norte americano vítima da violência policial do seu país. Após seu assassinato, sucederam uma série de manifestações antirracismo nos EUA e nelas pudemos ver a derrubada de estátuas de líderes confederados, assim como a chegada desta prática na Europa. Nela, manifestantes derrubaram monumentos de Traficantes de Escravos e do próprio Rei belga Leopoldo II. Essas questões nos levam a constatar que há nesses grupos responsáveis pelas ações acima relatadas uma demonstração da efetivação do que Rüsen (2010) chama de aprendizagem histórica e suas operações cognitivas encontram-se em estágio final, conseqüentemente bastante desenvolvida, porém, sobre isso, nos debruçaremos mais adiante.

Como pode ser visto e utilizando Bonekämper (2017) como referência, a natureza desses passados resulta dos sistemas de referência contemporâneos e da necessidade de mostrar sentido às coisas do presente. Vemos majorias e minorias querendo determinar ou co-determinar o que pode ser dito ou não a respeito dos seus próprios passados, no presente ou no futuro. Essa questão é o que Bonekämper (2017) chama de “volição histórica” e sobre ela, a autora pontua

o que é mencionado ou esquecido, encoberto ou inventado, transmitido ou ativamente omitido, dependerá da incidência do Estado, da legislação, de complexos processos de negociação que podem ser reiniciados a qualquer momento se novos fatos vierem à luz ou se novos agentes entrarem em cena. (BONEKÄMPER, 2017 p. 63).

Julian Bonekämper (2017) não demonstra dúvidas ao afirmar que o controle do passado no presente é tanto uma arena política, como um instrumento político para organizações governamentais e não governamentais. Para validar seu pensamento a historiadora alemã cita Robert Traba (2014), este expõe

os olhares que levam a criação de imagens do passado são definidos pelas tendências dominantes e pelo ambiente político e cultural. O passado no presente sempre é uma resposta às necessidades ideológicas da

⁵ George Perry Floyd Jr nasceu em Fayetteville, no dia 14 de outubro de 1973 no Estado norte americano de Minneapolis. Floyd foi um afro-americano assassinado de forma brutal pelo policial branco Derek Chauvin, o qual em uma clara abordagem equivocada ajoelhou-se no pescoço de Floyd e o estrangulou. Após sua morte protestos estouraram em todo o território norte-americano e no mundo, estes denunciavam o racismo e a violência policial.

contemporaneidade, e não um desafio intelectual de reconstrução dos fenômenos e os processos históricos. (TRABA apud BONEKÄMPER, 2017, p.64).

O passado pode ser negociado, trata-se de uma ação necessária, grupos que possuem opiniões distintas sobre eventos e personagens históricos precisam debatê-los. Bonekämper (2017) entende como um processo tenso e demorado, mas indispensável à construção ou retenção de relações culturais e políticas produtivas, o que pode propiciar novas amizades. A autora sugere três categorias de análise desses passados, são eles: o vizinho, o particular e o estrangeiro. O passado Particular segundo a historiadora alemã, é construído a partir da experiência direta e do conhecimento adquirido por um grupo de iguais, socialmente e culturalmente falando. Tal questão é base para demandas políticas com vistas ao fortalecimento do próprio grupo e até certo ponto esses elementos formulados derivam de abstrações do particular.

essa definição é frequentemente objetivo de reivindicação, é enaltecida como indicador de enraizamento e utilizada como ferramenta de poder: constrói-se num NÓS com letras maiúsculas e cria laços que são difíceis de romper: logicamente, esse NÓS com letras maiúsculas implica num NÃO NÓS também com letras maiúsculas, que coloca limites claros de acesso e reforça as fronteiras entre grupos vizinhos. (TRABA apud BONEKÄMPER, 2017, p.65).

Sobre os passados vizinhos Bonekämper (2017), o coloca como aqueles que se situam bem ao lado de determinado passado específico, mas que são marcadamente diferentes dele. Os fatos principais e secundários são vistos sob perspectivas distintas e assumem caminhos distintos, isso se deve a caminhos experienciais diferentes. Quanto aos passados estrangeiros, a pesquisadora o conceitua como aqueles que se situam numa distância espacial ou cultural considerável e que são conhecidos e analisados por poucos. Porém esses passados o particular, o vizinho e o estrangeiro, assumem uma definição concreta caso sejam colocados em relação a uma perspectiva concreta de uma pessoa ou grupo, novas interpretações surgem a todo momento, como evidencia a pesquisadora,

essa definição mudará inevitavelmente quando uma pessoa se transfere para um lugar diferente-ou para um grupo de iguais diferente, que assinala um contexto social distinto num mesmo local. O “particular” pode inesperadamente se deslocar para a distância e o “estrangeiro” pode estar bem próximo do “particular”. (TRABA apud BONEKÄMPER, 2017, p.65).

Vemos que a memória coletiva ganha terreno nas mais variadas áreas do conhecimento, e esta precisa de uma forma ou outra para ser construída e preservada, e o monumento é um instrumento para tal propósito. Porém como podemos preservá-los?

Segundo os autores, Kern e Mutter (2012) não se preserva somente e exclusivamente com o ato do tombamento. deve-se entender a preservação como o ato de conservar a memória das mais diversas sociedades.

(...) determinado bem, de propriedade pública ou privada, móvel ou imóvel, foi considerado de interesse social e, desse modo, submetido a um regime especial de tutela pública, que visa proteger esse bem cultural contra a destruição, abandono ou utilização inadequada. (KERN e MUTTER, 2012, p. 189).

É entendível esse movimento, pois cada geração busca no passado elementos e informações que irão ressignificar a sua cultura, o seu patrimônio, de acordo com os seus interesses em um dado momento. Principalmente nos tempos atuais, onde a internet ligada à tecnologia espaça cada vez menos o tempo para as mudanças de conceitos e afirmações sobre tudo aquilo que nos forma e dão significados.

De acordo com Kern e Mutter (2012), a cultura está em constante processo de modificação, pois nunca se verá os mesmos referenciais culturais nas diversas sociedades existentes. Assim, é de fundamental importância a preservação e a proteção desses referenciais, pois são eles que garantirão o entendimento e valorização do patrimônio cultural. Porém, os autores ainda ressaltam que a cultura, por muitas vezes, é vista no Brasil como dispensável e acaba por não dispor da atenção que merece dos órgãos governamentais. Consequentemente, da sociedade brasileira.

Em suma, essas questões estão atreladas muito mais às ideias, valores e um sentido político do que propriamente apenas a um resgate histórico preservado. Dessa forma, Ravello (2014) à luz de Prats (1997) diz que o patrimônio é uma construção social, ou seja, uma versão apenas de uma parte do conjunto das ações humanas, um processo seletivo e fragmentado de interesses.

Contudo, tal interesse do público deve ser querido para o patrimônio se manter “vivo”. Logo, é preciso que o indivíduo se sinta instigado em valorizar aquilo que constitui o patrimônio da sua cidade e entenda a importância dessa valorização e preservação do patrimônio. Para tanto, é preciso adotar medidas que despertem no cidadão o sentimento de pertencimento a um lugar e a uma história a fim de que esse exista e se mantenha na coletividade. Tal propósito, desenvolver o sentimento de pertença, não consta no rol de objetivos geral ou específicos de nossa pesquisa, contudo vemos que ela tem potencial para promovê-lo.

No contexto atual da sociedade, ações integradas como as citadas anteriormente fortalecem o sentido da cautela dos bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais. Entretanto, a realidade brasileira não tende para esse lado. Há muito desmemoramento e

deprecação do patrimônio que um dia fez parte da história dos cidadãos da localidade e a ajudou a construir. Em todos os lugares do Brasil há uma desvalorização generalizada do patrimônio cultural por diversas razões peculiares de cada localidade. Assim, é preciso identificar os problemas e desenvolver estratégias de educação patrimonial a fim de minimizar esse problema social, estas questões serão abordadas no tópico seguinte.

2.2 O NOVO SEMPRE VEM, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - QR CODE E WEBSITE

Podemos verificar o uso das ferramentas digitais na prática, no exemplo da cidade de Santa Maria (RS/Brasil), onde Ravanello (2014) revelou em seu estudo o roteiro autoguiado com o auxílio de tecnologia móvel. Mais especificamente, toda a comunidade santamariense foi convidada a desfrutar do roteiro autoguiado, a partir de acesso a informações por meio de um *tablet* ou um *smartphone* com acesso à internet e que tivesse familiaridade com o uso dos dispositivos móveis.

O roteiro autoguiado basicamente foi composto com conteúdo multiformato e com características da narrativa transmidiática⁶, onde cada peça contou a história dos pontos culturais de forma dinâmica, através do escaneamento de um *QR Code* afixado no local. Cada ponto do roteiro tinha mais de uma peça para contar a sua história, onde cada uma delas utilizou um formato diferente (ex: vídeo, texto e HQ). O usuário era orientado com relação ao fluxograma no final da visualização do conteúdo. Ele não tinha acesso ao conteúdo de todos os pontos, a menos que os visita-se e escaneassem os códigos disponíveis.

Ao final de cada conteúdo, o visitante tomou conhecimento do endereço do *website*, auxiliando com informações adicionais dos pontos do roteiro. Também foi utilizado um material impresso (folder) a fim de divulgar e explicar como a visitação funcionava. A linguagem e visual das peças de exposição foram pensadas para o público jovem: peças *clean* e que transmitissem rapidamente o seu conteúdo.

Esta ferramenta oportunizou o público santamariense a conhecer a sua história e se reconhecer através dela. Podemos citar outros exemplos do emprego de ferramentas digitais na democratização do conhecimento e preservação da memória nacional, regional ou local, como é o caso do Centro Cultural do Banco do Brasil e o Museu da Gente Sergipana, o qual dispõem

⁶ Conceito cunhado por Henry Jenkins (2008) diz respeito ao uso de várias plataformas de mídias, de modo a expandir a história e a enriquecer a experiência. Ou seja, consiste na utilização de diferentes modelos criativos para contar uma única história, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo (filme, quadrinhos, série etc.)

“diversos recursos interativos e de multimídia possibilitam uma imersão em Sergipe, perpassando por suas manifestações folclóricas, símbolos, natureza, artes, história, culinária, festas e costumes.” (MAFFEI; BITENCOURT, 2014, p. 05).

As TDICS (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) auxiliam a imersão no mundo digital de conteúdos e tem se tornado cada vez mais fascinante à medida em que os ambientes exploram as suas propriedades essenciais. São diversas as telas com as quais o homem se relaciona: televisão, computador, *smartphone*, *tablet*, cinema. A presença delas está tão intrínseca no cotidiano que já é quase impossível projetar uma vida sem as mesmas. Sua presença estabelece um modo de relação que produz sentido ao indivíduo, principalmente aos mais jovens.

Seguindo esse entendimento, o termo “sociedade hipermediática”, trazido por Garcia (2013) para se referir à sociedade que se mescla com elementos tecnológicos, expõe a condição hipermediática na atualidade que apresenta uma complexa e dinâmica experiência que envolve elementos intelectuais e tecnológicos. Segundo o autor, informações digitais de características visuais, verbais e sonoras são organizadas pelo processo cognitivo do usuário-interator para propor um sistema informacional. A partir da interação com as tecnologias emergentes, cada usuário-interator pode produzir sua própria narrativa hipertextual/hipermediática.

Vive-se assim, conforme Lipovetsky e Serroy (2009) – autores trazidos por Ravello (2014) –, um tempo onde o poder telânico se entranha até mesmo nas esferas mais banais do cotidiano dos indivíduos, um estado generalizado das telas possibilitado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. A imagem na tela aponta para um estreitamento entre a produção, o conteúdo, a comunicação, a tecnologia e a recepção. Nesse sentido, as telas adquirem um novo significado na vida das pessoas, as quais se apropriam dos dispositivos tecnológicos, como *tablets* e *smartphones* dissolvendo a barreira entre espectador e produtor de conteúdo.

Em visitas guiadas ou não, por exemplo, pode-se entender mais sobre os locais ou obras históricas com o auxílio dos dispositivos móveis, que possuem leitores de *QR Code*, por exemplo e como realizado na pesquisa citada anteriormente, na cidade de Santa Maria (RS/Brasil). Esses *QR Code* são dispostos nos locais históricos de visita ou próximos à obras/marcos históricos, assim o visitante pode escanear com o dispositivo móvel e se inteirar do contexto histórico compreendido.

Felipe Oliveira (2016), em sua dissertação, buscou compreender as relações entre o sujeito contemporâneo e a tecnologia *QR Code*, bem como entender as potencialidades de tecnologias emergentes e de que forma elas impulsionam mudanças nas práticas socioculturais.

Seu trabalho nos ofereceu um alicerce interessante e nos permitiu observar as potencialidades, características e o contexto em que o *QR Code* está inserido, dessa forma nos auxiliou na reflexão e debate a respeito das complexidades que envolvem os códigos bidimensionais.

Um aspecto destacável de sua pesquisa foi o fato de ele ter espalhado Códigos QR por sete países do mundo, seu objetivo era ver se a população os acessava, o resultado foi positivo, obtendo 669 digitalizações em 20 meses. A partir desta pesquisa, nossos ânimos foram renovados, vemos que nosso trabalho esteve no caminho certo. O pesquisador conclui sua dissertação afirmando que há uma tendência na comunicação digital, a qual nós também exploramos e seguimos em nosso produto, trata-se de pôr textos e vídeos curtos, gravações de áudio, fotos, gravuras e ícones, tal tendência seria talvez conforme Oliveira (2016) resultado da aceleração do cotidiano.

Defendemos que o *QR Code* contribui para a incorporação pedagógica de dispositivos tecnológicos móveis na sala de aula e colabora para a formação autônoma e independente do estudante. Além disso seu uso pedagógico representam a qualificação do profissional da educação e sua criatividade. Essa tecnologia é acessível pelo seu custo baixo e caráter adaptativo. Compreendemos, à luz de Pacheco (2017), que uma educação da inclusão digital não pode esquecer da inclusão social. Nosso projeto passa por oportunizar o aluno da rede pública de Sergipe a ter acesso às ferramentas digitais.

Como já apontado no capítulo anterior, o *QR Code* (sigla do inglês *Quick Response Code*), ou Código de “Resposta Rápida”, é o código bidimensional que pode ser facilmente lido pelos *tablets* e *smartphones* equipados com câmera, tanto na direção vertical quanto na horizontal. Após a sua decodificação, passa a ser um trecho de texto, um link e /ou um link que irá direcionar o usuário ao acesso do conteúdo. Esse tipo de codificação permite que possam ser armazenadas uma quantidade significativa de caracteres, bem superior a um código de barras comum, além disso apresentam resistência a distorção, sujeira, dano, com outra vantagem, possuem reduzida área de impressão e uma grande capacidade de subdivisão.

Entretanto, para se ter acesso ao conteúdo do código, é preciso possuir instalado no dispositivo móvel um aplicativo capaz de escanear o código e direcionar para o conteúdo, como o QR Reader, Scan, Scan Life, Bakodo, entre outros. Esses aplicativos são gratuitos e disponíveis, em sua maioria, para todos os sistemas operacionais de dispositivos móveis.

Há várias plataformas gratuitas e pagas que permitem a confecção de um Código QR. O processo não é complicado, pelo contrário, é rápido e intuitivo. Temos várias possibilidades de personalização, variando cores, estilos e até a inserção de logotipos na parte central dos

referidos códigos. Optamos em nosso trabalho por *QR Codes* em formatos e cores diferenciadas, com a individualização de cada um deles.

No centro colocaremos, até para facilitar a identificação quando forem utilizados na prática pedagógica, uma inscrição constando o nome do evento ou personagem homenageado. Teremos Códigos de cor verde, vermelho e amarelo. Os tons foram escolhidos em referência ao caráter dos movimentos, eventos e personagens por trás dos monumentos. Aqueles cuja história está associada a revoltas, pusemos de vermelho. É o caso dos monumentos: Formosa Aracaju, Fausto Cardoso e Olímpio Campos; já aqueles lugares de memória cujas referências históricas se deram de forma conturbada, mas não revoltosa, atribuímos a cor amarela, é o caso do Obelisco do Fundador e a Praça General Valadão, aqui citada como o Marco Zero; os monumentos associados a eventos pacíficos estão em cor verde, como Tobias Barreto, Silvio Romero e a Ponte do Imperador. Seguem alguns que integram nosso produto.

Figura 6 – QR Code vinculado ao Monumento da Formosa Aracaju



Figura 7 – QR Code vinculado à Ponte do Imperador



Figura 8 – QR Code vinculado ao Monumento a Inácio Barbosa



Um exemplo em terras aracajuanas de Lugar de Memória que faz uso do *QR Code* é o Museu da Gente Sergipana. Ele é totalmente interativo e acentuadamente digital, mas mantém pessoal que são guias a fim de auxiliar os menos familiarizados com tecnologias digitais. O Museu da Gente Sergipana conta a história, geografia, gastronomia, arte, dentre outros aspectos de Sergipe por meio de realidade 3D, vídeos, sons, hologramas, uma infinidade de artifícios sensoriais e tecnológicos digitais.

Em 2012, a agência portuguesa de comunicação *MSTF Partners*, buscando promover o turismo em Portugal, conforme Marques e Pereira (2014), aliou uma das mais antigas tradições desse país que é o calçamento de calçadas com pedras portuguesas, ao uso do *QR Code*. As calçadas de pedras portuguesas foram remodeladas e *QR Codes* foram montados a fim de ajudar os turistas a conhecerem a história do local e país visitado. Os autores sugerem que tal ideia é simples, de fácil execução, baixo custo e foi adotada por outras cidades como Rio de Janeiro e Curitiba as quais também incluíram *QR Codes* em suas calçadas de pedras portuguesas.

Os autores ressaltaram que assim como os exemplos de Lisboa e Rio de Janeiro, cidades como Montevideo, no Uruguai, Dijon, na França, Basileia, na Suíça e Amsterdã, na Holanda, têm utilizado o *QR Code* para divulgação de pontos importantes da cidade e orientação de roteiros turísticos e históricos. O caso Amsterdã é interessante, pois

(...) 139 placas fixadas pela cidade facilitam a vida dos turistas e permitem que os pontos interessantes da cidade, mesmo aqueles fora da rota turística convencional, sejam conhecidos. As placas com QR Codes são parte de um projeto de marketing divulgado no portal da cidade intitulado *Iamsterdam.com*. O site fornece informações oficiais da cidade de Amsterdã, assim como roteiros turísticos, notícias, opções de negócios, sugestões de lazer, além de informações sobre temas como a vida, o trabalho, transporte público, saúde, finanças, educação e entretenimento para os visitantes e moradores da cidade. (MARQUES; PEREIRA, 2014, p.43).

Em outubro de 2019, estivemos em Salvador, na Bahia, e participamos do 1º Congresso Nacional do Prof. de História. Na oportunidade presenciamos os códigos QR no Complexo do Pelourinho. Em visita também recente – 2020 – a Penedo, nas Alagoas, cidade histórica, vimos em seus Monumentos o Código QR em placas de acrílico e através de suas leituras pudemos tomar um maior conhecimento sobre a História Local. Experimento semelhante pode ser encontrado em Petrópolis-RJ, nesta cidade foi estruturado um circuito de visitação patrimonial interligado pelo QR Code. Vê-se através desses exemplos dados a seguinte tendência: cada vez mais cidades têm utilizado a tecnologia em seu Patrimônio. Ficamos felizes em poder trazer essa perspectiva para o Centro Histórico de Aracaju. Através de tais projetos, constatamos que guias disponibilizados em página da internet servem de apoio aos usuários que utilizam seus celulares para escanear os códigos e conhecerem os detalhes dos edifícios e a História dos lugares visitados.

Outra forma de utilizar as TDICS a favor do resgate e preservação do patrimônio cultural são as visitas virtuais à espaços físicos existentes. Pratschke (2002), citado por Marques e Pereira (2014), explica que utilizar o espaço virtual como forma de divulgação dos espaços concretos transforma espaços locais em espaços que podem vir a se tornar globais. Um espaço virtual pode ser acessado a qualquer momento, de qualquer lugar. De certa forma, essa possibilidade de estar, ainda que virtualmente, em diversos lugares, atende aos mais antigos anseios do ser humano: o controle das experiências sensoriais, a opção de estar presente em um determinado lugar, ainda que distante dele.

Como já dissemos, criamos o *website* www.circuitohistoricoaracaju.com.br e nele acomodamos fotos e vídeos relativos aos monumentos trabalhados. Em nossa proposta pedagógica sugerimos e isso será mais bem explicado em nosso produto (ver anexo), que os professores usem inicialmente o material acomodado no *website* para que os estudantes se familiarizem como os monumentos, trata-se de um primeiro contato a ser feito com caráter introdutório ao Circuito. Neste espaço digital os alunos coletarão e selecionarão informações as quais serão posteriormente contrapostas, monumento físico e virtualizado, quando o Circuito for experienciado.

A cidade, como alerta Possamai (2010 apud Medeiros, Witt e Possamai 2014), é a imagem que se dá a ver e a ler, o que caracteriza a importância de observá-la. Muitos aspectos da cidade estão escondidos e precisamos explorá-la. Sobre isso as autoras referenciando Knauss expõem que a leitura da imagem cidade implica ultrapassar a capacidade perceptiva do ver, alcançando o olhar. Como vimos, a cidade não é legível, a princípio. Precisamos senti-la e vivenciá-la.

Retomando a discussão acerca das TDICS, ressaltamos que seguimos uma proposta de Pacheco (2017). Este, ao discutir uma proposta pedagógica que alia *websites* e Educação Patrimonial, afirma que

propomos que as edificações históricas romperam duas barreiras temporais. Observadas pela internet as edificações estavam num tempo futuro da tecnologia da comunicação. O estudo de suas características históricas colocou essas edificações no seu tempo passado. Observados *in loco*, após a sua observação na ferramenta digital e o estudo de suas características históricas, estes objetos da cultura material, que são os prédios históricos, saltaram do passado e do futuro para o presente imediato como experiência concreta. (PACHECO, 2017, p.93).

Esses tipos de ações ligadas à tecnologia potencializam o saber sobre a História Local, incentivam o turismo e auxiliam a educação patrimonial ao disponibilizar informações para moradores e visitantes sobre os patrimônios das cidades. Seus conteúdos e informações não se restringem aos visitantes da localidade, vão além para quem navega pela internet a fim de encontrar informações sobre esses locais. Dessa forma, ao organizarem o conteúdo para as mídias digitais, espaços locais de diversas cidades do mundo se transformam, pouco a pouco, em espaços globais.

É relevante dizer que projetos que visem à exposição do patrimônio pelas TDICS seja em edifícios históricos ou locais relevantes das cidades, bem como a pesquisa e produção de conteúdo que alimente as páginas disponíveis na internet, não podem ser parte do trabalho apenas dos arquitetos, turismólogos e urbanistas. Os profissionais de educação também devem se envolver na temática, tomar para si a causa, principalmente os Professores de História, pois eles mais e melhor abordam a Memória Social.

Nesse sentido, consideramos a característica da tecnologia por nós empregada, enquanto um aparato social, ou seja, ressaltamos aqui seu valor como elemento agregador e incentivador do conhecimento da sociedade aracajuana. Destacamos ainda, que nossas ferramentas são de baixo custo, são sustentáveis, e passíveis de readaptações a qualquer momento, enfatizando assim, sua característica de tecnologia social com o conhecimento acadêmico, visando tornar os saberes de forma acessível e dialética, criando assim, uma interação profícua entre o conhecimento científico e saber subjetivo e local (ALMEIDA, 2010).

Portanto, todos que tenham interesse em participar e incentivar a preservação do patrimônio cultural através da produção de conteúdo relevante sobre a cidade e seus edifícios, devem fazê-lo. A construção do espaço virtual deve ser feita como a do espaço concreto, algo coletivo. Sendo assim, a educação patrimonial não precisa estar restrita às escolas. Entende-se

que preservar o patrimônio arquitetônico das cidades é dever de todos nós, cidadãos e profissionais interessados na história do seu país.

3 A CAMINHO DO CIRCUITO HISTÓRICO

3.1 O SÉCULO XX EM CARTAS, RECOMENDAÇÕES, LEIS PATRIMONIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A invenção do Patrimônio Urbano, pelo menos a gênese dos debates sobre sua preservação, nos remete à França pós-Revolução Francesa, momento no qual foi constituída a primeira Comissão dos Monumentos Históricos, no ano de 1837. Os franceses, conforme Françoise Choay (2017), se interessam basicamente pelo valor nacional e histórico dos edifícios antigos e tendem a promover uma concepção museológica deles. Nos primórdios do debate, o autor destaca o literato e poeta Victor Hugo como um dos mais importantes militantes em prol da causa preservacionista. Hugo, indignado com o abandono em que se encontravam os monumentos franceses, dá o tom:

(...) Il faut arrêter le marteau qui mutile la face du pays. Une loi suffirait. Qu'on la fasse. Quels que soient les droits de la propriété, la destruction d'un édifice historique et monumental ne doit pas être permise à ces ignobles spéculateurs que leur intérêt aveugle sur leur honneur (...) ⁷ (HUGO, 1880 – 1926, p.341).

O dramaturgo autor de *Os Miseráveis* falava sobre algo que viria a ser conhecido como Tombamento, demonstrando que o escritor estava na vanguarda do processo. A partir de então, Choay (2017) expõe que o número de monumentos tombados na França passaria de 934 a 3000 entre 1840 e 1849. Apesar desse debate pioneiro na Paris do Barão Haussmann⁸, Choay (2017) aponta que o burguês esclarecido destruiu em nome da higiene, do trânsito e da estética, partes inteiras da malha urbana de capital francesa. Devemos vê-lo como um homem de sua época e, como tal, seus contemporâneos defensores dos monumentos viam a necessidade de modernizar radicalmente as cidades antigas e suas malhas.

Entre modernização e preservação, o debate sobre o Patrimônio chega aos anos 1900. Segundo Marchette (2016), o ano de 1914 é considerado como um marco, pois ali se inicia a história da proteção do patrimônio cultural da humanidade, embasado na hostilidade entre nações e na luta pela supremacia. Nesse período ocorreu o ápice do patrimônio como instrumento da construção das nacionalidades ocidentais. Dessa forma, ao mesmo tempo que as guerras eram deflagradas, a humanidade buscava preservar seus registros edificados, sua

⁷ “É preciso deter o martelo que mutila a face do país. Uma lei bastaria. Que seja feita. Independentemente de quaisquer direitos de propriedade, não se deve permitir a destruição de um edifício histórico e monumental não deve ser permitida a esses ignóbeis especuladores cujo interesse os cega para sua honra.”

⁸ Georges-Eugène Haussmann ou Barão Haussmann, foi prefeito do antigo departamento do Sena, nos anos de 1853 a 1870. Foi responsável pela reforma urbana de Paris, determinada por Napoleão III, se tornando conhecido na história do urbanismo das cidades.

passagem pelo mundo, demonstrando capacidade criadora para esconder parcialmente a face aniquiladora da violência. Na altura, vemos um debate claro entre convivência do patrimônio histórico, modernidade e a reestruturação completa das cidades.

Na alvorada do século XX, em meio ao entre guerras, vemos o que Marchette (2016) chama de monumentalismo das obras de arte excepcionais. Este estava ligado ao pensamento arquitetônico e associado ao movimento moderno. Segundo a autora,

nos países envolvidos por esse movimento havia uma premente necessidade de modernização do espaço urbano, que se tornava cada vez mais adensado, impondo grandes desafios à qualidade de vida. (MARCHETTE, 2016, p.136).

Naquele momento, o urbanismo acabou se sobrepondo ao preservacionismo, para Marchette (2016), a ideologia da modernidade abalou a conscientização sobre o valor dos bens patrimoniais. Em 1931 tivemos, o primeiro documento internacional voltado à orientação quanto a proteção e restauração dos bens patrimoniais edificados: era a Carta de Atenas de 1931. Ela deu destaque para as questões técnicas de restauro dos monumentos antigos, as quais seriam feitas isolando-os do entorno. Seu objetivo era mobilizar a humanidade em prol de objetivos coletivos. Marchette (2016) os cita, sendo eles a valorização de locais patrimoniais com vistas a sensibilizar todos os povos e nações no que se diz respeito a monumentos antigos, de arte e de história, estatuária e esculturas monumentais, obras primas e testemunhos de toda a civilização.

A Carta de 1931 recomendava ainda que os países criassem e fortalecessem instituições voltadas à preservação e restauração patrimoniais. Além disso, estava prevista na Carta a necessidade de promover ações educativas às quais sensibilizassem e propagassem o interesse pela salvaguarda dos monumentos históricos.

Em 1933 tivemos uma segunda Carta de Atenas, essa dialogando com a anterior, porém, ao nosso ver e em certo sentido, representou um retrocesso. A pesquisadora das cartas patrimoniais, Marchete (2016), afirma que a Carta de 1933 preconizou os preceitos da funcionalidade na arquitetura e no urbanismo. A separação entre bem cultural e dinâmica social, conforme a autora, deu-se em nome da preponderância do urbanismo racional, com vistas a promoção da salubridade e racionalidade dos espaços urbanos.

Ainda tratando dos anos 1930, porém, no debate para a América Latina, vemos que nesta parte do mundo, a dualidade entre patrimônio e progresso, segundo Marchette (2016), parecia ser mais possível do que nas metrópoles europeias. A autora defende que o modernismo brasileiro, do qual Mário de Andrade foi um dos principais mentores, é exemplo dessa

coexistência entre tradição e modernidade. Em meio a esse debate, vemos que o Período Colonial, *a priori*, foi o escolhido como o mais importante a ser preservado no Brasil, pois:

(...) novas construções que se apropriavam de estilos arquitetônicos antigos, como no ecletismo, foram desprezadas pela arquitetura moderna racionalista e funcional, e as políticas patrimoniais promoveram uma verdadeira limpeza nas cidades brasileiras que apresentavam em suas paisagens urbanas edifícios com essa característica. (MARCHETTE, 2016, p.139).

Lopes e Milder (2012) citam o decreto nº 22.928 promulgado em 1933 como a primeira lei mais impactante do ponto de vista da preservação patrimonial no Brasil. O decreto erguia a cidade de Ouro Preto (MG) à categoria de monumento nacional. Os autores ainda retratam que apesar de restrita, a referida lei foi um marco, pois era a primeira lei desde a esfera federal.

No Brasil o tema Patrimônio Histórico e Cultural foi primeiramente trabalhado na Constituição de 1934, onde o legislador afirmou que era dever do Estado proteger os bens naturais e culturais, declarando a proibição da evasão de obras de arte do território nacional. Entretanto, os passos rumo à institucionalização da preservação do Patrimônio Histórico e Cultural ganharam força no Brasil a partir de 1936. Tais passos são descritos por Lopes e Milder (2012), os quais expõem que, quando Gustavo Capanema⁹ assumiu o Ministério da Educação e Saúde, solicitou a Mario de Andrade e Paulo Duarte a elaboração de um novo projeto de lei com ênfase ao patrimônio em nível nacional. Em 1937 o projeto foi encaminhado ao legislativo que o ratificou, transformando-o em Decreto-lei nº 25 de 30 de novembro de 1937. Dessa discussão nasceria o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) além de ter havido a submissão do instituto da propriedade ao interesse coletivo, ou seja, regulamentou-se a figura do Tombamento no Brasil. Vemos que o debate acerca da temática patrimonial no Brasil estava em conformidade com o que preconizava a Carta de Atenas de 1931, o que evidencia que estávamos na vanguarda do processo.

Anos mais tarde, em proporção além-mares, especialistas no tema patrimonial reuniram-se no ano de 1964 em Veneza e deste Congresso Internacional surge, de acordo com Marchete (2016), uma discussão acerca da valorização de lugares considerados importantes para as comunidades e conjuntos urbanos não monumentais, não se restringindo aos locais importantes para os grupos sociais mais abastados. Segundo a autora, o significado cultural passou a sobrepujar a forma estética e a funcionalidade dos espaços urbanos.

⁹ Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Bacharel em Direito, nas eleições presidenciais realizadas em março de 1930 apoiou o representante da Aliança Liberal, o gaúcho Getúlio Vargas. Em 1934, após curta passagem como interventor de MG, é nomeado por Vargas para Ministério da Educação e Saúde. À frente deste Ministério, Capanema criaria o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

A Carta de Veneza de 1964 foi um marco na retomada das discussões sobre as técnicas de restauro e conservação que foram iniciadas na Carta de Atenas de 1931, constituindo assim um amálgama, interligando os documentos de 1931 e os contemporâneos. Dessa forma,

a carta de Veneza é um referencial para os procedimentos de restauração de bens culturais em todo o mundo e promove, juntamente a outras ações e entidades, a valorização do patrimônio cultural dos países, elevando seus níveis simbólicos e econômicos. (MARCHETE, 2016, p.142).

Percebemos que nos anos 1960 tivemos algumas recomendações patrimoniais, com destaque para as de Paris, em 1964 e 1968. A primeira definiu bens culturais e propôs atuações para a salvaguarda do patrimônio cultural mundial, dentre elas ações educativas, pontuando que cada Estado-Membro deveria agir de modo a estimular e desenvolver entre os seus cidadãos o interesse e o respeito pelo patrimônio cultural de todas as nações. Já a recomendação de 1968 relaciona bens imóveis e móveis a bens culturais, incluiu ações educativas com vistas a salvaguarda do Patrimônio, como é o caso de

Estabelecimentos de ensino, associações históricas e culturais, órgãos públicos que se ocupam do desenvolvimento do turismo e associações de educação popular deveriam desenvolver programas destinados a tornar conhecidos os perigos que as obras públicas ou privadas realizadas sem a devida preparação podem ocasionar aos bens culturais e a enfatizar que as atividades destinadas a preservar os bens culturais contribuem para a compreensão internacional. (RECOMENDAÇÃO PARIS, 1968, pp.10-11).

Ao discutir a questão patrimonial na América latina, Marchette (2016) esclarece que esta região, apesar de ter testemunhado ao longo do século XX regimes autoritários, nunca deixou de resistir ao autoritarismo, dando continuidade às ações preservacionistas redimensionadas pelas orientações das novas cartas patrimoniais e de aparatos jurídicos universais, como os advindos de organismos como Unesco para as áreas da cultura e da educação. A dinâmica patrimonial assumiu uma dinâmica universal, abarcando países ocidentais e orientais. Temos como exemplo disso, durante o período ditatorial brasileiro, a Constituição de 1967, que ofereceu proteção ao ambiente natural de forma equivalente aos edifícios e sítios construídos. Essa Carta Magna refletiu sobre tais preocupações e, segundo Marchette (2016), reinsereu no texto legal a proteção aos documentos, obras e locais de valor histórico e artístico, monumentos e paisagens, inclusive os sítios arqueológicos. Nesse contexto é válido pontuar que o Ministério da Educação tomou para si a competência do magistério no âmbito da cultura, do patrimônio histórico, arqueológico, científico e artístico.

Chegamos aos anos 1970, e nesse recorte cronológico, destacamos a Carta de Machu Pichu de 1977, que propôs uma revisão e complementação da Carta de Atenas de 1933. Machu Pichu traz a necessidade de usufruto mais efetivo dos recursos naturais e humanos. A partir

dela, vemos a necessidade de planejamento como meio sistemático, inserindo em seu bojo os problemas e oportunidades, contribuindo a partir dessas perspectivas para o crescimento e desenvolvimento urbanos, tudo isso dentro dos limites dos recursos disponíveis. De Atenas 33 até Machu Pichu 77¹⁰. Vimos que a população mundial aumentou de forma significativa e¹¹ junto a isso, problemas como moradia e serviços urbanos precários surgiram. Atenas 33 setoriza a cidade, a constituindo de áreas de habitação, trabalho, lazer e circulação, já Machu Pichu 77, chama a atenção para a mudança de paradigmas, naquele momento entende-se que o processo urbanístico não consistia em setorizar, mas em integrar.

Em 1987 a ICOMOS (Conselho Internacional dos Monumentos e dos Sítios) considerou importante elaborar a “Carta Internacional para a Salvaguarda das Cidades Históricas” com a intenção de complementar a Carta de Veneza de 1964. Nesse sentido vemos que o novo texto

(...) define os princípios e os objetivos, os métodos e os instrumentos de ação adequados à salvaguarda da qualidade das cidades históricas, no sentido de favorecer a harmonia da vida individual e social, e perpetuar o conjunto de bens, mesmo modestos, que constituem a memória da humanidade.¹²

Esse excerto da Carta de Washington nos mostra a necessidade de integrar a salvaguarda das cidades e bairros históricos a uma política de Estado que seja coerente com o desenvolvimento econômico e social, e que seja contemplada nos planos diretores das cidades.

O ano de 1988 é emblemático para o nosso país, pois tivemos nele a promulgação da Constituição cidadã, a qual Lopes e Milder (2012) afirmam ter feito prevalecer a política preservacionista dos fundadores do SPHAN e trouxe a figura do Patrimônio Imaterial, fortalecendo assim a pluralidade cultural brasileira. Vemos por parte do legislador pátrio uma abordagem inovadora sobre a questão patrimonial, suas manifestações são por ele vistas como expressão em bens de natureza material e imaterial, as quais, no coletivo ou na individualidade, portam referências à identidade, à ação ou à memória dos grupos sociais. Percebe-se que mais uma vez estávamos na vanguarda do debate patrimonial e podemos considerar que essa sensibilidade do legislador brasileiro foi certamente fruto dos debates nacionais em torno da

¹⁰ Com o intento de proporcionar uma melhor fluidez da leitura do texto, optamos por utilizar as nomenclaturas Atenas 33 e Machu Picchu 77 quando nos referirmos às cartas patrimoniais Atenas, de 1933, bem como a de Machu Picchu, de 1977.

¹¹ A população mundial conforme a UFJF era de dois bilhões, passando para a casa dos quatro bilhões em 1977 – <https://www.ufjf.br/ladem/2017/09/15/cenarios-da-queda-da-fecundidade-e-o-futuro-da-populacao-mundial-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/#:~:text=%5BEcoDebate%5D%20A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial%20acelerou,e%204%20bilh%C3%B5es%20em%201974>

¹² Carta de Washington 1987. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=258>>. Acesso em: 04 set 2021.

pró-redemocratização, vivenciados no final da década de 1980. A democracia não viria somente no plano político, mas também no cultural, pois a partir deste momento o Patrimônio seria tomado como um todo, valorizando também a cultura popular atrelada àqueles menos abastados.

Tal discussão seria materializada a nível mundial nas Convenções de Paris de 1989 e de 2003. A primeira conhecida como Salvaguarda do Folclore, ou seja, Recomendação para a salvaguarda da cultura tradicional e popular que é esta recomendação definida, protegida e difundida através de mecanismos de cooperação internacional. Quanto à Convenção de Paris de 2003, podemos verificar a presença do termo e debates acerca do patrimônio cultural imaterial, o qual é colocado em condição de interdependência com o material e com o natural. Nela temos a discussão referente a globalização e a transformação social, as quais criam condições para um debate renovado, mas também geram intolerância, riscos de desaparecimento, deterioração e destruição do Patrimônio Cultural Imaterial, proveniente, principalmente, da carência de meios para a salvaguarda.

Com o exposto, constatamos que as Cartas e Recomendações patrimoniais são, acima de tudo, instruções às quais os países signatários da ONU devem seguir e, então, normatizar a questão patrimonialista. Toda uma legislação é criada objetivando a valorização do Patrimônio Cultural, concebido atualmente como algo que transcende as fronteiras artificiais, um elemento que interessa a toda a comunidade internacional justamente pelo entendimento de que é um bem comum, ou seja, universal. Em várias dessas Cartas e Recomendações, é possível ver a preocupação em solucionar os problemas das grandes cidades sem prejudicar o Patrimônio. Algumas dessas soluções são ações educativas, pois considera-se que, para que a sociedade possa respeitar e conservar o Patrimônio, é necessário que ele seja reconhecido e estudado no interior da comunidade em que se encontra, preconizando assim a educação patrimonial.

A partir da década de 1990, o mundo passou a discutir o tema da educação patrimonial e ambiental por meio da recomendação da UNESCO, a qual concebe os monumentos dos centros históricos como elementos indissociáveis da cidade. Conforme Sandra Pelegrini (2009), as ameaças à existência de vida no planeta encorajaram a inclusão da referida proposta nos currículos. Visualizamos que no Brasil essa preocupação foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a qual destaca que cabia à educação superior promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituíssem o patrimônio cultural da humanidade. A inclusão de temas transversais foi feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental de 1998, indicando a inserção do debate acerca do patrimônio nas salas

de aula, abordando-o como fontes documentais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

debater a questão do patrimônio histórico pode remeter às preocupações do mundo de hoje de preservar não só as construções e os objetos antigos, mas também a natureza e as relações dos homens com tudo isso. Pode remeter também para debates sobre as fontes de pesquisa dos estudiosos e para as fontes de informação que sustentam a produção do conhecimento sobre o passado. (PCN, 1998, p. 90).

No começo dos anos 2000, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) que priorizou o ensino fundamental como meio capaz de propiciar uma formação mínima para o exercício da cidadania, bem como para o usufruto do patrimônio cultural. O PNE considera a garantia do Ensino Fundamental obrigatório com duração de oito anos para crianças de sete a quatorze anos como uma ação para a permanência desse indivíduo na escola, assim como sua conclusão. Logo,

essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (PNE, 2000, p.04).

O tema da educação patrimonial é visto por Sandra Pelegrini (2009) como algo de grande relevância, sendo para ela imperiosa uma reflexão sobre procedimentos práticos capazes de viabilizar e inserir a temática do patrimônio no ensino médio, fundamental e profissionalizante, constituindo, conforme a estudiosa, em um manancial agregador capaz de envolver educadores, estudantes e demais cidadãos na descoberta e proteção dos bens culturais e naturais que os cercam.

No Brasil, a educação patrimonial, apesar dos avanços vistos, não foi sistematizada na grade curricular, sendo abordada como tema transversal de História e Geografia desde o PCN, tendo continuidade com a BNCC para o Ensino Fundamental em 2017. Esse documento apresenta possibilidades para uma análise do tema dentro dos conteúdos e habilidades de história e de outras áreas do conhecimento, desenvolvendo a competência em

identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. (BNCC, 2018. pp. 411 - 415).

Pelegrini (2009) ressalta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação, abriram espaço para as atividades transdisciplinares – aspecto essencial para o desenvolvimento de projetos de educação patrimonial. Para a autora, a

introdução dos “temas transversais” relacionados ao “meio ambiente” e à “pluralidade cultural” previa a realização de atividades concatenadas a distintas disciplinas, favorecendo o estudo integrado. Essa proposta propicia aos estudantes o entendimento do mundo que os cerca e cria condições para a visualização dos horizontes que envolvem a existência humana. Nesse sentido, Pelegrini (2009) afirma que cabe aos professores estabelecer relações formais entre os conteúdos da grade curricular dos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e profissionalizante) e assim explicar que as práticas alternativas adotadas, como as de exploração do Patrimônio, constituem atividades pertinentes à disciplina escolar e não se destina ao entretenimento e lazer. Há uma responsabilidade social de todos os envolvidos, assim sendo, Pelegrini (2009) compreende que os alunos se sentirão integrados a um projeto mais amplo de educação patrimonial, identificação e salvaguarda dos bens.

A autora supracitada, em defesa do tema da educação patrimonial, exalta a abrangência e a diversidade que envolve suas questões, onde o professor, ao explorá-las, possui um amplo leque de opções. Entretanto, ela destaca que isso pode se tornar um problema. Para evitar que ele ocorra, Pelegrini (2009) afirma que o professor deve

avaliar as possibilidades que envolvem desde o enfoque do patrimônio da própria escola onde se desenvolve o trabalho e suas imediações, até os bens visíveis e invisíveis nas comunidades às quais pertencem os alunos. (PELEGRINI,2009, p.45).

A preservação patrimonial está intimamente correlacionada à educação patrimonial, pois é a partir da informação que se estabelece o vínculo com a história da formação individual e da localidade, resultando em conservação da memória e preservação dos bens (materiais e imateriais). Um exemplo dessa sinergia é o projeto didático ‘UFRGS: um lugar de memória’, que Pacheco (2017) traz ao enaltecer a ação educativa que se integrou ao esforço acadêmico de promover a valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural da universidade.

De acordo com o autor, o projeto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) teve por objetivo principal desenvolver a sensibilidade dos estudantes de ensino médio e fundamental quanto à importância da preservação e conservação das edificações históricas. Basicamente consistiu em promover a visita a 12 edificações históricas da UFRGS, momento em que os estudantes observavam *in loco* as condições e técnicas de preservação.

No Rio Grande do Sul, bem como em outros estados brasileiros, principalmente nas últimas décadas do século XX, tomou força um processo descrito por Pacheco (2017) como “monumentalização do passado”, o qual, segundo ele, pode ser percebido através da mídia que

frequentemente noticia ações de preservação e restauração de bens de caráter histórico, cultural e artístico, bens que são representativos de outros tempos, transformados em centros culturais, novos museus e outras instituições de valorização da memória social. Em Aracaju temos alguns exemplos disso. É o caso do Espaço Zé Peixe, um memorial dedicado ao prático sergipano José Martins Ribeiro Nunes, apelidado de Zé Peixe. No local, anteriormente e por muito tempo, funcionou o terminal hidroviário, e com sua desativação e posterior reforma, no ano de 2015 foi inaugurado o referido lugar de memória, onde os visitantes podem contemplar o Rio Sergipe e conferir peças, fotografias e painéis que contam a trajetória do sergipano que dá nome ao recinto. Um outro exemplo em terras aracajuanas é o Museu da Gente Sergipana, em funcionamento desde 2011 e que abrigou, até 1969, o Colégio Atheneu Dom Pedro II. O referido museu foi inaugurado pelo Governador Marcelo Déda após uma ampla reforma do espaço, sendo o primeiro de multimídia interativa do Norte e Nordeste. Totalmente tecnológico, atrai um público bastante diverso, porém com o mesmo objetivo: conhecer um pouco mais sobre a cultura material e imaterial de Sergipe.

Figura 9 – Museu da Gente sergipana



Fonte: Acervo particular do autor, Setembro/2019.

A conservação, difusão e conhecimento desses patrimônios históricos contribui enormemente para a divulgação de uma memória social, ao mesmo tempo em que pode ser explorado como fonte documental para o estudo sistemático do processo histórico, além de reforçar a educação patrimonial a fim de promover a apropriação dos significados culturais dos bens. Seguimos aqui o entendimento do francês Jacques Le Goff (1990), para o qual todo monumento é um documento, compreendido como produto da sociedade que o fabricou

segundo as relações de forças que aí detinham poder. Dessa forma, todas as características em torno do monumento, devem ser consideradas enquanto um processo contínuo de rememoração do passado no presente, pois vive de forma intrínseca com a sociedade que o produziu, reavivando a cada momento, o ambiente das relações de poder que ali existiram, ou, existem. Nesse sentido, Le Goff (1990) nos alicerça nesse debate, exclamando que

(...) o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 1990, p. 535).

Assim sendo, tais monumentos, aparentemente sem vida, mas não passivos, são resultados, conforme Marchette (2016) salienta, de forças sociais que o produziram com um determinado propósito e intencionalidade. Assim sendo, todo documento, enquanto produção humana, é passivo de ser analisado pelo historiador, cabendo, dentro da perspectiva da Escola dos Annales¹³, em uma avaliação interdisciplinar. Para a autora, o documento necessita ser desmontado e reconstituído, tanto ao detalhe quanto ao todo, isto é, o acontecimento em si e a construção narrativa da sociedade que o produziu.

Precisamos interrogar o presente e o passado. Para Abreu (2014), a praça oferece muitas possibilidades, permite fugir do conteudismo e contribui para a formação do pensamento histórico do aluno. Afinal, dela pode-se extrair questões ligadas à justiça, cultura, identidade, arte, política, religião etc. A ideia é educar o aluno com o patrimônio, fazendo seu uso como documento de análise e reflexão.

Aos educadores, no entender de Lopes e Milder (2012), cabe a alfabetização da sensibilidade social a fim de desenvolver uma autopercepção nos resquícios de cultura expressos no que pode ser conceitualmente definido como Patrimônio Histórico e Cultural. Nesse contexto, Pacheco (2017) afirma que cabe à disciplina escolar de História propor, ao conjunto dos demais componentes curriculares, ações educativas voltadas a potencializar o diálogo sobre a preservação patrimonial e a valorização da memória na prática pedagógica. O autor ainda continua dizendo que no cenário escolar compete à História, como disciplina mais próxima da problemática da memória social, desenvolver ações de percepção dos bens culturais e de reflexão dos seus processos de constituição e reprodução, pois

¹³ Principalmente as duas primeiras gerações, buscou abordar a História de maneira interdisciplinar. Vale dizer, em diálogo constante com outras áreas do conhecimento, a exemplo da antropologia e sociologia. Para além disso, vemos uma História não mais apenas preocupada com os grandes personagens e eventos, mas sim uma História que se distancia do positivismo, voltando-se às questões ligadas ao imaginário, as representações das mentalidades numa perspectiva de longa duração.

em outro sentido lembramos que o fazer pedagógico em torno do patrimônio cultural também potencializa a apropriação de noções interdisciplinares como as de cidadania, visto que os educandos passam a entender a importância da responsabilidade coletiva na preservação patrimonial. Também pode se relacionar com a preservação ambiental, pois o espaço construído passa a ser percebido como meio ambiente social. As práticas de leitura e interpretação também podem ser inseridas nestas ações, posto que os bens patrimoniais fazem parte de um amplo código cultural a ser interpretado e semantizado sem esquecer que a cultura material evidencia os efeitos do tempo-espaço, tanto na sua dimensão da física como da sociologia. (PACHECO, 2017, p. 88).

Pelegrini (2009) chama atenção para os cuidados que se deve ter com a inserção da problemática patrimonial. É válido dizer que nos atentamos a eles ao estruturar nosso trabalho. Segundo a autora, o professor deve ter entusiasmo na lida com os bens culturais; não deve se sentir obrigado a incluir as experiências em todos os anos da formação escolar, e deve incorporar tipologias patrimoniais diversas como instrumento de aprendizagem. O estudo do Patrimônio Histórico, à luz de Pelegrini (2009), oportuniza ao professor exercer o magistério de forma mais prazerosa, permite debater temas atuais e suscita entre os educandos entusiasmo e a capacidade de interagir de forma mais incisiva nos locais onde vivem.

O fazer pedagógico em torno do Patrimônio Cultural, segundo Pacheco (2017), contribui para a formação plena do jovem ao potencializar a apropriação de noções interdisciplinares. É o caso da cidadania, pois os alunos passam a compreender conforme o autor a importância da responsabilidade coletiva na preservação patrimonial. Além disso, tal Patrimônio contém, de acordo com Silva e Guimarães (2012), elementos para a discussão dos fazeres e saberes históricos. A partir dele, o ensino de História se beneficiará da reflexão sobre objetos e experiências existentes no cotidiano de cidades e campos, em visita orientada a lugares adequados ao projeto.

Pelegrini (2009) ressalta que é necessário promover previamente debates em sala de aula, fornecendo subsídios aos estudantes, de forma que possam avaliar o significado do patrimônio, seu valor como legado e herança do passado a ser transmitida ao futuro. Sendo que as atividades proporcionam revelar o quanto o patrimônio cultural é algo vivo e dinâmico, além de indicar que nem tudo que é antigo constitui um bem patrimonial, mas somente aqueles dotados dos sentidos de pertença e identidade, ou seja, de um valor cultural mais amplo.

Os alunos têm a percepção, e Pacheco (2017) nos chama atenção para isso, de que há um distanciamento tempo-espaço dos eventos históricos. Os jovens possuem, portanto, a ilusão de que os eventos históricos não possuem existência material. Sobre isso Pacheco destaca que

Esse afastamento tempo-espaço faz com que os temas e objetos da disciplina sejam tomados como algo apartado e mesmo contraditório às demandas da

sociedade contemporânea, suas tecnologias e sua dinâmica cada vez mais acelerada, consumista e imediatista. (PACHECO, 2017, p. 93).

Esse dinamismo deve ser observado com cautela, principalmente após o advento da internet e uso dos computadores. Silva e Guimarães (2012) alertam que é preciso pensar sobre algumas perspectivas básicas no contato com a informática no campo do conhecimento histórico, tanto na pesquisa, quanto no ensino e na aprendizagem. O Patrimônio precisa ser ressignificado, de forma a ter sentido, para que não seja mais visto por essa geração como algo integrante a um passado distante, mas como algo do tempo presente.

As redes de comunicação são instrumentos que permitem a ressignificação patrimonial, pois segundo os autores supracitados, colocam professores e alunos em contato permanente com catálogos de museus, arquivos e bibliotecas, bem como com textos e imagens pertencentes a esses acervos e *sites*, os quais oferecem informações e análises de diferentes tópicos daquela área do saber. Os autores continuam essa defesa pontuando que os computadores permitem acumular informações e processá-las de diferentes formas, ampliando enormemente as possibilidades de acesso aos dados. Por fim, Silva e Guimarães (2012) entendem que grupos de discussões da internet ou redes sociais viabilizam o compartilhamento de informações e permitem a troca de interpretações com pessoas que, muitas vezes, estão fisicamente longe da sala de aula. Assim, no próximo tópico, veremos um pouco mais a respeito das tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, à luz do Ensino de História e da Educação Patrimonial.

3.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: PASSADO, PRESENTE E SUAS MUITAS POSSIBILIDADES

O projeto para visitação às edificações históricas do Campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), citado no tópico anterior, pode ser trazido para este como elemento ilustrativo quanto ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) ligado ao Ensino de História. O projeto didático ‘UFRGS: um lugar de memória’ incentivou mesmo antes das visitas o uso das TDICS, pois segundo Pacheco (2017), os alunos pesquisaram na internet características das edificações, como uma espécie de preparação para a visitação, colhendo dados sobre a arquitetura dos prédios e sua história.

O uso da internet para a pesquisa dos dados históricos e técnicos das edificações foi visto por Pacheco (2017) como um passo na inclusão das novas tecnologias da informação no estudo das humanidades. O autor destaca o fato de que essa utilização foi direcionada com um objetivo educacional claramente definido: recolher informações sobre determinado objeto

histórico. Nesse sentido, a internet serviu como preparação para a atividade de campo, como local de coleta e seleção de informações, que depois foram efetivamente utilizadas na sequência da atividade. Em outro sentido,

(...) o uso da internet serviu como uma contraposição entre objeto e imagem, entre realidade e simulacro. Através dos computadores os alunos tiveram a oportunidade de ver fotos e imagens dos prédios históricos, mas a atividade de campo possibilitou o contato direto com os bens pesquisados. Dessa forma, transpomos a mera visualização, obtida através das imagens digitais, e partimos para a apreensão através da experiência concreta da visitação. (PACHECO, 2017, pp. 92-93).

No período pandêmico COVID19, a exemplo do que pôde ser visto no trabalho de Pacheco (2017), vimos variados usos das TDICs. Estas de fato foram muito empregadas no âmbito educacional, por meio do uso de vídeos do YouTube, podcasts que surgiram, como Icles Rodrigues (2021) lembra, como aliados do professor, dada a sua popularidade e facilidade de acesso. Apesar disso tais campos encontram-se contaminados por negacionistas, preenchidos de fake news e neles imperam um culto a ignorância. Rodrigues (2021) entende que os professores de História devem ocupar esses espaços, e nele fomentar nos estudantes o respeito à cientificidade da História. Uma sociedade complexa e cada vez mais como a que vivemos, exige saberes mais flexíveis e adaptados. Os docentes devem exercitar o olhar do alunado, para o que Rodrigues (2021) chama de o bom fazer histórico. Entender essas mídias digitais é muito importante, observar como elas atuam, quais seus perigos e potencialidades é dever também do profissional de educação do século XXI.

Em era de dispositivos móveis e de aprendizado aberto por eles proporcionados, Lúcia Santaella (2017) entende que tais dispositivos inauguram um fenômeno novo, o qual ela chama de aprendizagem ubíqua, sendo entendido

Pela qual entendo as formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis. Processos de aprendizagem ubíquos são abertos, espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes. (SANTAELLA, 2017, p. 23).

Santaella (2017) ao expor essa realidade compreende que deve a educação incorporar a aprendizagem ubíqua propiciada pelas tecnologias móveis. A autora traz dicas valiosas de ações educacionais a serem feitas nas redes sociais, como a documentação, fotos ou vídeos, entrevistas a moradores com vistas a trazer à baila a memória dos espaços e dos locais. Com esse tipo de ação, segundo a autora, ampliam-se os canais de articulação comunitária, visando o desenvolvimento de um olhar crítico por parte do aluno.

Os espaços virtuais educativos mediados pelas TDIC como vimos, são constituídos de ambientes amigáveis, se pensados com zelo pedagógico, são, portanto, capazes de promover, segundo Silva e Ramos (2017) o sentido de coesão do grupo e dessa forma incentiva o trabalho em equipe e a socialização do estudante.

No entanto o Ensino de História no Brasil nem sempre contou com a internet como elemento facilitador e potencializador do processo educacional. Em “Reflexões sobre o ensino de História”, Circe Bittencourt (2018) situa a constituição da história escolar atrelada a tendências entre as humanidades clássicas, modernas e científicas. Conforme a autora, conteúdos históricos integraram as humanidades clássicas nas escolas jesuíticas dos séculos XVI ao XVIII, sob diferentes formas e objetivos. Um deles era promover uma seleção social das elites, nesse sentido, as práticas escolares tencionavam formar oradores para pregarem sermões para colonos iletrados.

A partir do século XVIII, com as reformas pombalinas, houve a introdução de textos históricos com função pedagógica. Segundo a autora, nesse contexto foram esboçadas e referenciadas sob as origens laicas dos antigos greco-romanos e introduzidas lentamente em currículos na Europa e no Brasil, uma história moderna da civilização e uma história nacional. A História como disciplina escolar, independente, surgiu no século XIX, neste ela era compreendida, nos dizeres de Furet (1986), como um elemento que oferece o sentido do progresso da humanidade, seria para ele a pedagogia central do cidadão e por fim o autor a põe como a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras. Seguindo esse pressuposto, vemos o quanto essa ciência fora utilizada politicamente, e que por trás dela funcionara um projeto estatal com vistas a forjar uma identidade nacional, heróis advindos de uma elite predestinada foram selecionados, e suas virtuosas características passaram a ser reproduzidas nas aulas de história, datas cívicas foram estabelecidas e anualmente lembradas em escolas país à fora.

No Brasil e no mundo a nação surgira antes do povo. Temos como exemplo disso a famosa frase atribuída ao conde Cavour¹⁴: “Fizemos a Itália, agora temos que fazer os italianos”. Tal máxima foi vista também por aqui. O Brasil nasceu como estado independente, soberano e autônomo, conforme a historiografia tradicional, em 1822, e já no século XIX. Em meio a Era Imperial, viu-se a necessidade de fazer o brasileiro. Dessa forma, a História seria

¹⁴ (Camillo Paolo Filippo Giulio Benso, ou Conde de Cavour, nasceu em Turin no ano de 1810. Foi um político italiano e exerceu o cargo de primeiro ministro do Reino do Piemonte Sardenha, ao lado de Giuseppe Garibaldi promoveram a Unificação Italiana em 1871):

para esse fim utilizada. Tal projeto foi reestruturado e intensificado com a instauração da República, sendo visto em grande parte de sua trajetória,

o ensino de história estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria e seus governantes. E esse objetivo marcou a trajetória da História do Brasil sob os currículos humanísticos e modernos. (BITTENCOURT, 2018, p.137).

Contudo, a História organizada enquanto disciplina, teve dificuldades de se organizar já, e nesse contexto com a instalação do curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e em Olinda. Bittencourt assinala que a princípio a História funcionava como conhecimento exigido para os exames de admissão aos cursos superiores e evidencia afirmando que “essa condição avaliativa imprimiu um caráter educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais.” (BITTENCOURT, 2018, p.133).

Elza Nadai (1992), discorrendo sobre as gêneses da História como disciplina, expõe que através de um regulamento houve a inserção dos estudos históricos no Colégio D. Pedro II, o qual surgira no Período regencial e que durante a era imperial fora referência para ela de ensino secundário. Abordando tal temática, Maria Schmidt (2011) entende que nesse momento houve o início da construção do código disciplinar da História no Brasil, o qual insere-se no movimento de embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional.

No Colégio D. Pedro II foi imposto o modelo francês, sendo traduzidos compêndios franceses de História Universal. Assim, segundo Nadai (1992), a história estudada no país foi a da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria, surgia nos dizeres da autora como apêndice, ocupando papel secundário, relegada aos anos finais do antigo ginásio e com uma carga horária reduzida, consistindo em um repositório de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Para Schmidt (2011), foi a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, que teve início um processo de consolidação do código disciplinar da História, entendida como um instrumento de excelência no processo de formação dos estudantes para o exercício da cidadania. Esta reforma valorizou aspectos como a necessidade de relacionar os conteúdos com o presente, a utilização do método biográfico, o privilegiamento dos fatos econômicos e a valorização dos aspectos éticos.

Entretanto, após um longo período de indefinição, somente em 1942 diante da Reforma Capanema, que ocorreu, conforme Bittencourt (2018), o retorno da História do Brasil como disciplina autônoma. Esta reforma preconizou uma renovação curricular fundamentada nas humanidades modernas, a qual principiava o nacionalismo patriótico e cívico, mantendo o referencial da civilização europeia. Um de seus princípios, segundo Schmidt (2011), era proporcionar uma autonomia didática para o professor, entre suas propostas principais estava dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas.

Após a Segunda Guerra Mundial, em meio a um grande debate político e ideológico, foi proposto um ensino de história da paz. No Brasil, em Nadai (1992), processou-se uma urbanização e industrialização, o que acabou por minar o ensino elitista e propedêutico, esse fenômeno foi acompanhado de uma democratização do ensino, e no caso da História, a referida autora afirma ter havido uma abertura para outras ciências humanas, enfatizando seu caráter problematizador e interpretativo. A autora continua seu texto afirmando que surgem em todo o país, diversas escolas, currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas e inovações direcionadas, geralmente para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como corresponsável pelo seu processo educativo.

No entanto, tais avanços não puderam ser vistos em meio a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), momento considerado por Schmidt (2011), como de crise do Código disciplinar da História no Brasil, pois a própria historiografia brasileira passou por uma revisão. Nadai (1992) sobre esse momento conturbado afirma que

para completar, negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental[...] com a introdução dos Estudos Sociais. Ficou relegada a ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo grau. (NADAI,1992, p.158).

Com o fim da ditadura brasileira, surgiram novas propostas curriculares, estratégias e métodos de ensino começaram a ser passados a limpo. A mudança do perfil do discente, os avanços tecnológicos e as novas demandas sociais abriram espaço para a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, para os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, o qual conforme Schmidt (2011) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência, uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. Além destes, merece destaque o Plano Nacional de Educação de 2001 e a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental de 2017.

Tivemos grandes mudanças e avanços nas últimas décadas, apesar das críticas de intelectuais como Circe Bittencourt (2018), que concebe a BNCC como um instrumento ligado a grupos internacionais, questionando a exclusão das universidades quase que total do processo de elaboração e concluindo que

a BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor, cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua de novas tecnologias. (BITTENCOURT, 2018, p.143).

Apesar destas críticas, as leis e regulamentações evidenciadas nos parágrafos anteriores, de maneira genérica, trouxeram a ideia de um ensino de História mais reflexivo e menos quantitativo, superando a dicotomia ensino e pesquisa. Compreende-se atualmente, segundo Nadai (1992), que o currículo deve ser resultante da interação aluno/professor, vistos hoje, como sujeitos da história. A referida autora assinala ainda que as novas propostas têm procurado viabilizar a compreensão da História como movimento social, enquanto memória de um discurso entre o passado e presente. Tem-se ainda procurado viabilizar o uso de fontes variadas no ensino de História, levando o aluno a aprendê-la, produzindo-a, o que alterará a compreensão de Cultura escolar, contribuindo para o desenvolvimento do que Villalta (1992) chamou de professor ideal.

A Cultura escolar para Schimdt (2011) seria um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras. É, portanto, a partir dessas perspectivas que o tema transversal Educação Patrimonial foi inserido no espaço escolar brasileiro e na era digital.

Pelegri (2009) alerta para a importância da abordagem de novos temas e de fontes documentais referentes ao patrimônio cultural e natural. Junto a isso, a autora expõe a necessidade do planejamento de atividades diversificadas, que possam instigar os docentes a revigorar o trabalho na sala de aula e a estimular os seus alunos a “redescobrirem” suas histórias, memórias e identidades, com vistas a que eles exerçam plenamente os seus direitos à cidadania. Ao fazê-lo, o professor realizará atividades comprometidas com as comunidades onde atuam e, eventualmente, abrindo novas possibilidades para uma real inter-relação entre ensino, pesquisa e aprendizagem.

Silva e Guimarães (2012) explicam que por meio das redes de comunicação, profissionais passaram a ter acesso facilitado a catálogos e mesmo tópicos de acervos de arquivos, museus, bibliotecas e instituições similares. Ao mesmo tempo, banco de dados

acumulam resultados de pesquisas e oferecem instrumentos de trabalho muito úteis. Resultados de investigações são, assim, disponibilizados em escala internacional, agilizando o diálogo entre os que refletem sobre campos de interesse aproximados. Além de contatos diretos entre pesquisadores ou destes com centros de estudos, a internet oferece, ainda, informativos eletrônicos.

Nesse enfoque da internet, Lucchesi e Maynard (2019) são assertivos ao dizer que mesmo que pese às inúmeras desigualdades sociais do nosso país, o acesso às tecnologias digitais é uma possibilidade real para os trabalhadores, e aqui estendemos que também podemos estender o debate para os estudantes de diversos estratos econômicos. Os autores embasam seus pensamentos em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2014 segundo eles, pela primeira vez, mais da metade dos lares brasileiros passaram a ter acesso à internet. Em 2015 o telefone celular se consolidou como o principal meio de acesso, alcançando a marca de 92,1% entre os domicílios com internet, e o percentual de pessoas que acessaram a internet em 2015 alcançou 57,5% da população de 10 anos ou mais de idade, o que corresponde a 102,1 milhões de pessoas.

Diante de tal cenário, é orgânico entender o fluxo que o ensino de história está seguindo nesta era chamada de digital. Portanto, mais que natural a escola não ficar de fora dessa evolução, até porque o público-alvo, descritos por Lucchesi e Maynard (2019) como jovens nativos digitais, tem sua rotina amparada por tecnologia em todas as esferas. Lucchesi e Maynard (2019) sugerem que o caminho a se trilhar tenha uma postura mais aberta, lúdica e especulativa em relação à tecnologia, que possam resultar em efetivos ganhos para o letramento histórico e digital de todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem hoje em dia.

À luz de Lucchesi e Maynard (2019), ressaltamos que a mudança exigida pelas novas tecnologias, que invadem os segmentos de diferentes áreas do dia a dia dos indivíduos, e conseqüentemente os reflexos que causarão nas relações, seja entre pessoas ou entre afazeres e obrigações, não tem uma receita pronta. Tudo é muito mutável e dinâmico, o que antes levava décadas para iniciar, ou transformar-se, hoje acontece (definido e bem delimitado) em meses. Esse formato não engessado e de constante modificação é positivo por deixar espaço para o debate democrático e para diferentes perspectivas e apontamentos de práticas que podem variar de contexto em contexto.

Contudo, é importante salientar que existem pontos negativos para essa constante inovação aliada às tecnologias digitais. Lucchesi e Maynard (2019) nos trazem como exemplo disso, o ensino de história em ambiente escolar com ou sem acesso à internet e dispositivos

inteligentes, ou ainda em ambiente rural e urbano, onde há distinção de infraestrutura. Os autores ainda acrescentam a discussão que há a falta de sistematização dos saberes, mais especificamente, uma sensível carência de registros de experiências e estudos empíricos na área.

A lacuna citada pelos autores é reflexo do movimento próprio da era digital: aprender na tentativa e erro, o que eles chamam de ‘aprender fazendo’. É válido e notório que na atualidade já se tenha muito mais informação, do que no início do surgimento da internet, de como as engrenagens para as transformações acontecem e a volatilidade do conteúdo (em poucos anos ficam defasados). Dessa forma, segundo Lucchesi e Maynard (2019), tem-se consciência que o aprender fazendo pode resultar em frustrações por ausências de grandes parâmetros, mas também se sabe que é o que permite o desenvolvimento de estudos a respeito.

Como vimos anteriormente, em nossa configuração histórica os patrimônios foram determinados por alguns grupos, que por sua vez, segundo Zarbato (2018), definiram quais as edificações, prédios, festas e tradições que deveriam ser concebidos como bens patrimoniais. A autora compreende que as práticas educativas possibilitam a inserção de outras interpretações sobre os bens materiais.

Lucchesi e Maynard (2019) alocam a expressão experimentação criativa para esse contexto. Eles entendem por experimentação, a noção básica de laboratório, a realização de experimentos, como uma prática sistemática, por meio da qual e pela sua repetição, chega-se às grandes e pequenas descobertas científicas. Os autores propõem experimentar as tais ferramentas digitais, que permitem aprender através da experiência, e não apenas com repetições. Lucchesi e Maynard (2019) defendem que o casual improvisado do cronograma, ou as práticas pedagógicas planejadas deixem de ser episódios esporádicos e se tornem rotina. Os autores discutindo o diálogo entre experiência criativa e historiografia escolar digital, e referenciando sugerem que

apropriação desse espaço de incertezas criado pelas transformações tecnológicas de forma criativa, considerando que já não é mais possível ignorar o arsenal de inovações e o poder que ele exerce sobre o público escolar. Aqui não se esconde nenhuma ideia de competição entre o “novo” e o “velho”, ou a caricata batalha da lousa de giz contra videogames, aplicativos de telefone celular e toda a gama de atrações que a internet oferece. (...) Queiramos ou não, pertencemos todos à tal era digital e nem por isso abandonamos nossos cadernos, lápis e canetas ... Tudo isso é, enfim, tecnologia para a qual ao longo do tempo fomos inventando modos criativos de usá-las em nosso cotidiano com os mais variados fins, inclusive aprender e ensinar, através de, nada mais, nada menos, que experimentos, que ninguém precisou chamar assim, é claro. E isso vale tanto para alunos quanto para os professores. (LUCCHESI e MAYNARD, 2019, p. 182).

Zarbato (2018) reitera, afirmando que a educação histórica evidencia a necessidade e importância da utilização de fontes históricas, e do entrecruzamento da produção e leitura de si e do mundo por parte dos alunos. A autora traz o definido por Isabel Barca (2012), quanto a abordagem da investigação em educação histórica: nasceu de uma preocupação em contribuir para aquilo, que talvez falte ainda no panorama global dos trabalhos em ensino da história (e de alguns outros saberes). A saber, compreende ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas intangíveis não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos.

Dessa forma, o ensino de história nas escolas pode ir muito além das práticas isoladas e de atitudes passivas do sujeito. Ou seja, a inserção da experimentação criativa citada anteriormente, conforme Lucchesi e Maynard (2019), auxiliará de maneira exponencial a busca por caminhos que tenham a interação com tecnologias digitais na rotina do aluno e professor.

Os autores consideram a internet como uma janela para resultados surpreendentes, pois segundo eles há ferramentas gratuitas (linhas de tempo, geradores de histórias em quadrinhos, de *quiz*, de memes, de nuvens de palavras, bloco de notas colaborativo), as quais podem ser utilizadas em sala de aula para trabalhar com os mais diferentes conteúdos programáticos.

Experimentações criativas se multiplicam, Zarbato (2018) o chama de aula oficina. Tal experimento de estudo da história local foi realizado em ambiente escolar, exatamente na cidade de Três Lagoas (MG - Brasil). Um monumento histórico foi escolhido. Tratava-se do relógio central da cidade, conhecido como o Senhor do Tempo.

Discorrendo sobre tal projeto, Zarbato (2018) afirma que os professores buscaram fazer um apanhado histórico para se trabalhar em sala de aula com alunos, utilizando como recurso imagens. Estas eram de diferentes períodos históricos e sua análise demonstrou o desenvolvimento da cidade, a mudança no cenário urbano e a cultura do lugar. Tal experimento inseriu, segundo a autora, o aluno na comunidade, permitindo que ele fosse capaz de identificar como se construiu um acervo de bens culturais materiais e imateriais que representam uma historicidade própria daquele lugar.

É possível constatar a partir das experiências narradas o potencial pedagógico das TDICS. Vimos o caminho do Ensino de História e seus percalços, apesar das suas dificuldades muito fora feito ao longo desses séculos. A História merece e pode mais e não falamos apenas das possibilidades oferecidas pelas TDICs, mas também do uso de outros instrumentos, a exemplo do patrimônio local e da história local. Os quais podem ser usados para a ampliação das análises sobre a educação histórica, e se isso for feito à luz das TDICS então, quem tem a

ganhar é o Ensino de História. Tal experiência abre um importante espaço para reflexões sobre saber e o fazer histórico na sala de aula, o conhecimento histórico não pode se ater tão somente ao espaço da sala de aula, é preciso ampliar as possibilidades de educação histórica. Sem dúvidas as experiências educacionais com o patrimônio histórico edificado possuem valiosos elementos quando aplicados em visita orientada a lugares adequados, seja fisicamente ou em ambiente virtual.

3.3 A BNCC E O CURRÍCULO DE SERGIPE: A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL

O ensino de história, apontado por muitos como a responsável pela formação política do cidadão, sempre esteve sob o controle e ameaça do poder público. Disciplina vulnerável aos interesses políticos, mobilizada constantemente, conforme Martins (2017), na tentativa de construir um projeto de nação e diuturnamente alvo de ataques quando ideais contrários são postos em choque. Nos últimos anos podemos vivenciar um período de anacronismo intenso e negacionismo históricos, onde nós professores da educação básica, tivemos que enfrentar a memória e as memórias extremistas. Enquanto discorria sobre a ditadura militar brasileira, um aluno do ensino remoto questionava conceitos por nós abordados. O mesmo encontrava-se acompanhando naquele ambiente on-line de seu avô, e então, pediu a palavra e afirmou categoricamente: “Professor, meu avô disse que não houve ditadura”. Trouxe à baila esse caso para mostrar os desafios vivenciados diariamente por nós professores de História da educação básica. História não é senso comum, História é ciência, foi em tempos como esses tão difíceis, de questionamento direto ou indireto da História, que a BNCC e seu braço Sergipano entraram em vigor. Logo, concebemos que

a BNCC resulta como um documento prescritivo focado na avaliação de resultados de aprendizagem. Ele representa o triunfo de um modelo de currículo focado na responsabilização, na meritocracia e metas de aprendizagem. Assim, ainda que adote um discurso pedagógico pretensamente progressista, seu escopo é aumentar o controle do Estado sobre o currículo real/efetivo/ativo da sala de aula. (FERREIRA, et al., 2021, p.20).

As críticas à versão final da BNCC não param por aí, estudiosos do tema afirmam que o componente central da BNCC foi a organização de conteúdos estruturados em princípios neoliberais, meritocráticos e em objetivos pouco claros, os quais servem para criar provas e questões padronizadas a serem utilizados em avaliações de grupo.

O Governo do Estado de Sergipe implantou no ano 2020, ano seguinte à publicação do Currículo Sergipano, encoberto por um discurso progressista, o Diário Eletrônico. Nós

professores da rede, diante de tal sistema e do Currículo sergipano, perdemos a liberdade. Identificamos um aumento do controle estatal sobre o docente e sobre os currículos formal (prescrito), real (ação) e oculto (implícito). Nosso sentimento é de que no futuro próximo, seremos tão somente executores de objetivos, e construtores de habilidades e competências. Logo, a impressão é a de que nossa única liberdade será a de escolher a ordem em que ministraremos os conteúdos.

A BNCC dá, portanto, seguimento a uma longa série de programas e propostas curriculares com vistas a regulamentar o ensino. Em linhas gerais, o currículo de história da BNCC adotou, segundo Abud (2017), a periodização clássica positivista quadripartite predominando a ordem cronológica dos acontecimentos. A linearidade, etapismo, tradicionalismo, ambição de estudar toda a história, e a história política não foram abandonados. O caráter colonial da lista de conteúdos, das narrativas e dos objetivos de ensino se perpetuaram segundo críticos, já que

as mudanças de objetivos, de métodos e técnicas de ensino e mesmo as novas concepções de aprendizagem, sobretudo as novas formas de se pensar a história, os novos temas, os novos objetos e os novos sujeitos, não foram assumidas como centralizadores para o ensino, que permanece fixado numa visão, há muito superada pela pesquisa, da supremacia da história política. (ABUD, 2017, p. 24).

Abud (2017) denuncia a exclusão ou reducionismo no currículo de História da BNCC, de determinados personagens históricos a exemplo das mulheres, dos trabalhadores e minorias culturais. A autora expõe que afrodescendentes, indígenas surgem em alguns tópicos, dentro da perspectiva dos grupos dominantes. A autora também sente falta de temas como racismo, exclusão social, os quais não estão incluídos entre os temas objetivos do ensino de História,

Modificações nos sistemas de ensino, principalmente nas humanidades, métodos ou trocas de conteúdos, a cada troca de grupos políticos sempre ocorrera ao longo da História brasileira. O currículo é feito de escolhas, o grupo político à frente do Estado nomeia indivíduos que compartilham concepções, interpretações, muitas vezes eivadas de ideologia e pouco racionais. O currículo como diria Silva (1999), é um campo sujeito à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Ideia semelhante é defendida por Martins (2017)

No sentido do currículo como uma construção social, é necessário pensá-lo em meio à crise e aos conflitos, visando consolidar elementos políticos, expressando visões de mundo sobre o ensino e práticas socioculturais em decorrência delas. O currículo não pode ser compreendido apenas como uma declaração de intenções e uma seleção prévia de conteúdos a formatarem um percurso de aprendizagem estudantil. (MARTINS, 2017, p. 55).

O grupo que tomou o poder em 2016 e derrubou a presidente Dilma, terminou por concluir um processo formalmente iniciado pela portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Especialistas denunciam que a BNCC é um documento criado em um contexto de crescente autoritarismo e conservadorismo, e nesse ambiente hostil foram subjugadas a várias críticas a Base Nacional Comum Curricular. Grandes grupos empresariais de educação tentaram através de uma intensa propaganda construir uma ideia de normalidade, porém seus interesses eram claros, controlar o currículo, mecanizar o ensino, retirar do professor a liberdade e subordinar o sistema às metas de avaliação. Sobre o currículo, Pereira e Rodrigues (2017) destacam que

o currículo de História é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória e consequentemente, componha uma identidade para todos os brasileiros. (PEREIRA e RODRIGUES, 2017, p. 28).

Nota válida fora levantada por Caimi e Oliveira (2017), apesar do currículo prescrito ser de fundamental importância, ele é apenas um dos agentes mediadores externos que incidem sobre os processos educativos escolares. Os outros seriam, segundo as autoras, as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o mercado editorial e concorrendo com estes como agente mediador decisivo, o professor. Vemos que a gestão do saber é algo complexo, sujeito a inúmeras variantes.

A BNCC de fato era necessária? Pereira e Rodrigues (2017) levantam esse debate. De acordo com os autores, os que entendiam que ela não era necessária tinha sua convicção baseada no entendimento de que os PCNs eram suficientes e já indicavam, sem serem definitivos, os caminhos das áreas de conhecimento. Entretanto, a visão positiva a respeito da BNCC é fruto de seu processo de discussão, o qual afirmou conforme os autores a importância de termos uma base nacional afinal ela reacenderia o interesse geral no currículo de História. O currículo é visto pelos autores acima, como um jogo político, em seu centro dá-se operações históricas, onde as formas de dizer o passado e vê-lo se prestam ao esquecimento, atualização, silenciamento, a voz e a justiça.

No momento se faz necessário levantar uma questão: qual seria o projeto ideal de BNCC? Caimi e Oliveira (2017) trazem a resposta para essa pergunta. Elas começam afirmando que a BNCC ideal é aquela que estabeleça uma política educativa que contemple um projeto de nação por meio de uma base curricular; passam pelo entendimento que a Base precisa indicar

objetivos de aprendizagem; e por fim definir as competências básicas para o século XXI, enfatizando os saberes e habilidades que os cidadãos necessitam para que possa viver e participar ativamente na sociedade.

Após o exposto sobre currículo e BNCC, é chegado o momento de debatermos o Currículo Sergipano, pois ele é aqui tomado como uma das justificativas sociais da nossa pesquisa. Para tanto tomamos como base o trabalho de Mônica Andrade Modesto e o próprio documento. A versão final do Currículo de Sergipe foi lançada em dezembro de 2018, considerando oito princípios norteadores, são eles: Colaboração, Respeito à Diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade.

Figura 10 – **Competências Gerais do Currículo de Sergipe**

COMPETÊNCIAS GERAIS DO CURRÍCULO DE SERGIPE	
<p>1. Conhecimento</p> <p>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.</p>	<p>6. Trabalho e projeto de vida</p> <p>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>2. Pensamento científico, crítico e criativo</p> <p>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.</p>	<p>7. Argumentação</p> <p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, 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.</p>
<p>3. Repertório cultural</p> <p>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>8. Autoconhecimento e autocuidado</p> <p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>4. Comunicação</p> <p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>9. Empatia e cooperação</p> <p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>5. Cultura digital</p> <p>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.</p>	<p>10. Responsabilidade e cidadania</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: SERGIPE, 2018, p.22.

As competências apresentadas acima contemplam todas as áreas de conhecimento que compõem o Currículo Sergipano. O componente curricular História, de acordo com o próprio Currículo de Sergipe (2018) elenca 7 competências específicas objetivando que todos os alunos e alunas, independentemente da idade, possam desenvolver ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental:

Figura 11 – Competências do Currículo de Sergipe para o Ensino Fundamental, referentes à História

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: SERGIPE, 2018, p.263.

As críticas feitas por especialistas à BNCC se repetem no que se diz respeito ao Currículo de Sergipe, como destacado por Modesto (2021),

à primeira vista, as referidas competências específicas parecem buscar persuadir a sociedade de que o documento é inovador e tem ares progressistas ao trazerem, no texto, elementos como “posicionamento e intervenção no mundo contemporâneo”, “problematização de significados e conceitos” e “posicionamento crítico”. (MODESTO, 2021, p.351).

Modesto (2021) apresenta um posicionamento bastante crítico em relação ao documento curricular sergipano, chamando a atenção do leitor para as entrelinhas das competências. A autora identifica nelas a presença da concepção tradicional da História, nacionalista, factual, macro numa perspectiva positivista e que desconsidera o povo como partícipe das narrativas e fontes históricas. Modesto (2021) chega ao ponto de identificar uma tentativa do legislador em levar os alunos a compreenderem os acontecimentos históricos, as relações de poder, as estruturas sociais, políticas e econômicas ao invés de tentar fazer com que elas simplesmente às questione. E conclui que o poder constituinte aventou a perpetuação do status quo, através de uma ideia de uma pretensa naturalização da desigualdade e da estratificação social.

A crítica de Modesto (2021) posteriormente é direcionada a estratégia textual. A autora estranha o emprego da palavra manutenção, e logo depois, da palavra transformação. Para ela esse jogo de palavras ao tratar das estruturas sociais, demonstra a intencionalidade de

(...) inculcir, nos alunos, uma representação de mundo embasada na concepção de que a transformação está sempre atrelada à manutenção, provocando uma conformação do status quo por meio da aceitação, por inferência, de que a manutenção da ordem é o que vai prevalecer. (MODESTO, 2021, p.352).

As críticas de Modesto (2021) se estendem, e a autora se concentra em detalhes textuais das Competências do Currículo de História, bem como no jogo de palavras. Apesar de elas terem poder, consideramos algumas dessas críticas exageradas, principalmente no que diz respeito a intencionalidade Estatal. O elemento “solidariedade” é visto pela autora como um indicativo de que o Estado se isenta da responsabilidade em assegurar os direitos, posto que tal elemento seria uma competência individual a ser cultivada. A autora continua

por conseguinte, a ser posta em prática em caráter assistencialista quando se trata de refletir sobre a produção das mercadorias no espaço-tempo, ao invés de propiciar a reflexão e o questionamento acerca dos motivos causadores da distribuição desigual de mercadorias; e na desvalorização das narrativas dos alunos em detrimento da valorização de “documentos históricos”. E essa perspectiva tradicional presente nas competências – reproduzida, eurocêntrica, linear, marginalizadora do lugar de fala dos sujeitos subalternizados historicamente e invisibilizadora da diversidade cultural que, em um currículo padronizado, tende a fabricar a homogeneização do pensamento e a naturalização dos preconceitos ao que aparenta ser heterogêneo – é ampliada ao longo do texto do Currículo de Sergipe quando são reproduzidas, *ipsis litteris*, as unidades temáticas do componente História na etapa do Ensino Fundamental. (MODESTO, 2021, p.352).

Consideramos as críticas de Modesto (2021) exageradas. A autora toma uma parte do documento como um todo. Sua análise do Currículo Sergipano é generalizante, muitas de suas considerações são pertinentes, mas ao nosso ver, seu texto carece de uma análise das habilidades existentes no organizador curricular. Elas desconstroem muitas dessas considerações aviltadas por Modesto.

Entendemos que o Currículo Sergipano apresenta uma certa sensibilidade para com as questões sociais, trazendo uma proposta atual, bastante crítica e problematizadora. Separamos algumas habilidades que evidenciam nosso pensamento e que vão de certa forma de encontro ao pensamento de Modesto (2021), com os seguintes destaques:

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências, com destaque para as populações ameríndias que ocupavam o território do atual Nordeste brasileiro como um todo e Sergipe especificamente. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista

européia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência, com destaque para aquelas que ocupavam o atual nordeste brasileiro como um todo e Sergipe especificamente. (EF07HI02SE) Entender como os contatos e os conflitos do processo de colonização da América contribuíram para o genocídio e a destruição da cultura dos povos indígenas, destacando a resistência indígena. (EF07HI12) Identificar e problematizar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico cultural (indígena, africana, europeia e asiática. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, enfatizando os grupos trazidos para a América portuguesa, especialmente para o território do atual Sergipe, bem como a resistência dos africanos à escravidão. (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no âmbito local, no Brasil e nas Américas, identificando formas de combate a todo tipo de preconceitos, estereótipos e violências sobre essas populações e relacionando as contribuições das comunidades quilombolas para a sociedade sergipana. (CURRÍCULO SERGIPANO, 2018, p. 422, 423, 425 e 428).

O leitor mais atento percebe nestas habilidades uma História Social que valoriza a diversidade, que traz o negro e o indígena sergipanos ao debate e que problematiza, ao contemplar suas lutas e processos de resistência. Inclusive, essa palavra é trazida em vários momentos. Outro detalhe que salta aos nossos olhos é o destaque para a História Local no Currículo Sergipano.

A História Local, segundo Aryana Costa (2019), precisa ser tomada como objeto de conhecimento ou como lugar de onde partem os conhecimentos. A autora expõe que a História local permite fazer o que ela chama de “presença de história” em espaços como objeto. Costa (2019) lembra que a História local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, principalmente não precisa ser positivista no sentido de evidenciar as questões políticas exaltando os feitos de indivíduos mais abastados e privilegiados. Segundo a autora, para seu melhor aproveitamento, a História local precisa da mobilização de conceitos da Geografia, os quais servem como guias para a delimitação de objetos de estudo, conferindo uma maior compreensão do objeto de estudo.

O Currículo Sergipano considera os lugares e os sujeitos da história em movimento pendular, analisando-os em escalas local e global. Desde a LDB (lei 9394/96) há o entendimento de que o saber da humanidade deve ser sistematizado a partir da realidade local, a fim de que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias ao convívio social e à vida prática. Os saberes e fazeres a serem explorados pelo professor devem para Pacheco (2017) ter

significância para a comunidade local, e assim provocar os alunos a utilizarem conceitos e informações gerais para dar sentido ao que é experienciado no contexto de suas vidas.

Os temas abordados podem ser segundo Costa (2019), a história da própria comunidade escolar do bairro; de instituições como grupos religiosos; de temas como saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades como feiras, comércios, ocupação do solo, práticas agrícolas. Ou seja, Costa (2019) considera diferentes escalas que não necessariamente correspondem aos limites políticos dos municípios e estados, mas que são construídas ou percebidas pelos próprios alunos à medida que elegem seus temas de investigação.

A História Local na escola é uma ferramenta para a interdisciplinaridade. A depender do recorte escolhido, na compreensão de Costa (2019), é possível trabalhar a História local com diversos componentes curriculares, como a Geografia, a Educação Física, a Biologia etc. Há a possibilidade também, segundo a autora, de conectá-la com diferentes campos, temas e abordagens históricas, como: patrimônio, memória, história ambiental, sensibilidades, manifestações artísticas, produção de gostos, do que é considerado belo ou desagradável, história do corpo, das atividades físicas, dos modos de morar, de comer, de se cuidar.

Costa (2019) conclui que as possibilidades nas atividades com História Local são tantas quantas forem percebidas pelos sujeitos envolvidos. Para ela, a história local só tem seu valor plenamente explorado se trabalhada com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas, para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam. Essa é a proposta do Currículo sergipano, confirmamos através das habilidades do organizador curricular mais uma vez

(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, destacando aqueles que tiveram lugar no território do atual nordeste brasileiro a exemplo dos movimentos pernambucanos e em Sergipe da revolta de Santo Amaro. (EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império e analisar o caso sergipano e seu processo de emancipação da Bahia. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas para superar esse legado no país e em Sergipe. (EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX e analisar as obras de pensadores e artistas populares sergipanos, incluindo obras de pensadores sergipanos a exemplo de Tobias Barreto e Sílvio Romero. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história sergipana e nordestina até 1954, como a revolta de Fausto Cardoso (1906), o movimento de 13 de julho (1924).

Há uma carência de material didático de apoio de História com base no Currículo sergipano para o Ensino Fundamental. Três anos se passaram desde o lançamento do currículo de Sergipe e atualmente vemos disponível apenas um livro didático de História de Sergipe no mercado. Escrito pelos professores Marcos Vinícius de Melo Anjos e Antônio Wanderley de Melo Corrêa, o livro pode ser encontrado no site da Amazon em formato e-book. O material dos professores tem uma qualidade comprovada, está no mercado há quase vinte anos e acabou de ser lançada a sua terceira edição. Contudo, consideramos um material, pela linguagem usada e estrutura pedagógica, mais voltado ao Ensino Médio e preparação para concursos públicos. Significa dizer que os professores do Ensino Fundamental de Sergipe precisam estruturar seu próprio material didático. Para tanto, a pesquisa deve ser feita o que demanda bastante tempo.

Pensamos em oferecer um material pedagógico sobre História local, o qual será trabalhado à luz do Patrimônio edificado do Centro Histórico de Aracaju. Acreditamos que ele possa muito contribuir para o ensino de História local e dessa forma ajudaremos a preencher uma lacuna.

Falando em Patrimônio, nosso objeto de estudo, vemos que ele aparece também nas habilidades do Organizador Curricular do Currículo Sergipano em dois momentos, no terceiro e no quinto ano do Ensino Fundamental, apresentado da seguinte forma:

(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. (EF05HI01SE) Elencar os patrimônios materiais e imateriais de sua região e valorizar essa expressão de identidade cultural. (CURRÍCULO SERGIPANO, 2018, p. 407, 408 e 414).

A discussão sobre o tema Patrimônio, segundo o Currículo Sergipano, passa pela abordagem conceitual, seus tipos, suas mudanças e permanências ao longo do tempo, bem como a conscientização da necessidade de preservá-lo e assim combater sua depredação. Nosso trabalho tem uma base legal bastante sólida, o que nos deixa muito felizes e com certeza que estamos no caminho certo.

A História é encontrada, ouvida e lida segundo Fonseca (2006) nas ruas, quintais, esquinas e campos. A Educação básica precisa repensar consoante o autor as relações entre

produção e difusão de saberes históricos; entre currículos prescritos e vividos no cotidiano escolar; entre memória, história e identidade; entre local e o global. A história local em consonância com o Patrimônio Edificado e as TDICS pode ter um papel decisivo na construção de um ensino de História que tenha sentido. Tal relação pode contribuir para o fortalecimento da identidade e para um maior entendimento por parte do aluno sobre multiplicidade do tempo.

3.4 FORMANDO E CONSCIENTIZANDO HISTORICAMENTE, OFERECENDO AO ESTUDANTE SERGIPANO SENTIDO PARA A HISTÓRIA LOCAL

Em nossas reflexões sobre o Ensino de História, percebemos que o primeiro passo a ser dado no sentido de otimizar o ensino/aprendizagem de História no espaço escolar, é pensar como se aprende historicamente? A partir dessa premissa, surgem outras questões, a saber: Como ensinar a pensar historicamente? Como desenvolver a Consciência Histórica? Como dar Sentido a História? E por fim a questão tantas vezes ouvida em salas de aula, para que serve a História?

Ao longo desse texto, traremos de maneira diluída as respostas para as questões supracitadas, contudo por hora, referenciado em estudiosos como Jörn Rüsen e Peter Lee, discutiremos conceitos chaves para que possamos ter uma maior compreensão acerca do tema.

Estevão de Rezende Martins (2019) pontua que a Consciência Histórica (CH) é uma expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Luis Cerri (2011) afirma que a Consciência Histórica não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Vemos assim que a Consciência Histórica é uma das condições da existência do pensamento, é uma característica do ser humano o que nos permite afirmar que nossos alunos a possuem, mais ou menos desenvolvida. Consideramos resumidamente que

(...) a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, 2010, p 112).

A Consciência Histórica tem uma função prática, que é conforme Rüsen (2010) conferir à realidade uma direção temporal, uma orientação que possa guiar a ação intencionalmente,

sendo mediada pela memória histórica. Para o autor, a forma linguística dentro da qual a Consciência Histórica realiza sua função de orientação é a narração, ou seja, o relato da História. Rüsen (2010) afirma ser possível caracterizar a competência essencial e específica da CH como competência narrativa, a definindo como

a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada (RÜSEN, 2010, p. 59).

A aprendizagem histórica é um dos meios pelos quais se dá a formação e desenvolvimento da CH, sendo que esta é ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da Aprendizagem Histórica. Para Estevão de Rezende Martins (2010) a Aprendizagem Histórica se realiza ao longo de uma dupla experiência, a primeira seria o contato com a História o qual dá-se no convívio social e em múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. A segunda experiência mencionada pelo autor é a escolar, marcada por suas trocas, constantes e intercambiáveis. Tal ideia é compartilhada por Cerri (2011), o qual esclarece que a aprendizagem não é um processo dominado pelo ensino escolar, mas ocorre em relação dialética com ele, ensino e aprendizagem passam a ser entendidos pelo autor como processos significativamente autônomos, e que não são compreendidos somente um em função do outro. No entanto, para Rüsen (2010), o aprendizado histórico deve ser posto em andamento, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente e adverte

somente quando a história deixar de ser a aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural na vida prática. (RÜSEN, 2010, p. 44).

É possível extrair de Rüsen (2010) a ideia de que o aprendizado histórico tem como fundamento um processo de construção do sentido, o qual é feito pelo aprendiz a partir de suas experiências sobre o tempo presente. Este deve ser tomado como ponto de partida do aprendizado histórico, um elemento guia para as reflexões acerca do passado e as perspectivas para o futuro.

Rüsen (2010) nos apresenta três operações cognitivas da Aprendizagem Histórica: competência da experiência, competência de interpretação e competência de orientação. A partir da primeira surgem habilidades para se ter experiências temporais. O aprendiz pela competência de experiência de forma empírica aprende a olhar o passado como constituinte do presente, resgata assim sua qualidade temporal, o diferenciando também do presente e do

futuro. A Competência de interpretação é segundo Rüsen (2010) a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões do tempo. Essa concepção é posta por Rüsen no centro da atividade significativo-criativa da Consciência histórica. Através dela os alunos começam a manipular as experiências históricas, entendendo-a historicamente a partir do currículo escolar. Os estudantes fazem associações, atribuem significado e integralizam ao seu ser os conteúdos históricos, forjando sua identidade histórica e dando-lhes um sentido. Já pela Competência de Orientação, Rüsen (2010) supões que através dela seja capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida prática. Segundo Cerri (2011), há um superávit de intencionalidade, com o qual segundo o autor o homem se coloca para além do que ele e o seu grupo são no presente imediato. Percebemos que quem detém tal competência é possuidor de uma consciência histórica desenvolvida, há uma autocompreensão muito sólida, uma identidade histórica consolidada e conseqüentemente uma consciência desenvolvida de seu papel e de suas ações na sociedade do amanhã. A partir dessas três competências (experiência, interpretação e orientação) é que se dá a aprendizagem histórica como aprendizagem

(...) conceituada em seu marco de referência como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da Consciência Histórica. Tais procedimentos são chamados “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para A) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária. (RÜSEN, 2010, p. 75).

A aprendizagem histórica acontece na relação entre o passado e suas distintas experiências de tempo como elemento base de problematização do presente. Pereira e Rodrigues (2017) entendem que nessa relação não se recolhe simplesmente os sentidos do passado a uma certa lógica do presente, mas sim a ideia de questionar o presente desde a experiência com o passado, donde se pode ver o passado como uma abertura para o futuro. Os autores pensam que a aprendizagem histórica se dá na hesitação diante do próprio presente ensejada pelo estudo do passado. O elemento estranhamento e a alteridade não podem se perder, a aprendizagem com a experiência alheia, com o passado do outro precisa ser incentivado.

Vemos na obra de Rüsen (2010) uma defesa do Ensino de História, longe de uma experiência pobre, objetiva demais, ou algo a ser simplesmente decorado sem nenhum impacto orientativo. O Ensino de História segundo o autor mobiliza elementos cognitivos específicos e diferentes de outras áreas de conhecimento como a matemática e o português. Daí a necessidade de uma didática própria cujo aprendizado remeta a um processo de constituição de sentido por parte do aluno, levando em consideração o tempo presente e a sua vida social. O professor tem

que ter consciência disso, tem que criar mecanismos para significar a informação de maneira que o aluno possa interpretar o mundo para a vida prática. O professor deve valorizar o método crítico dos enunciados e de construção do conhecimento, a subjetividade, a autocompreensão, a experiência, a interpretação e a orientação de modo a despertar a alteridade do estudante. Seguindo o entendimento de Cerri (2011), o professor deve fazer com que o seu aluno entenda as coisas como construção, com uma duração própria, tais elementos são segundo o autor necessários para quem quer agir sobre elas, logo,

pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem (...) Finalmente, pensar historicamente leva à compreensão do que de fato significa a história: a sucessão do inesperado, do novo, do inusitado e da criação constante, e não apenas a determinação, a permanência, a continuidade. (CERRI, 2011, pp. 59-60).

Cerri (2011) é muito feliz em suas considerações sobre o pensar historicamente, igual felicidade podemos ver na relação estabelecida pelo autor entre Paulo Freire e Rösen, especificamente no que se diz respeito a Conscientização. Considerando e respeitando o tempo e espaço da produção Freireana, Cerri (2011) nos chama atenção para o princípio do grande mestre Paulo Freire de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho”, tal fundamento se mostra compatível com a ideia de Consciência Histórica do alemão Rösen. Conforme Cerri (2011) o professor não é aquele que traz a luz sobre os ignorantes cegos, pelo contrário, dentro do princípio freireano, ele é alguém que ajuda no processo de conscientização e neste, ambos, educador e educando se transformam, em uma perspectiva dialógica e dialética. O aprendizado para Cerri (2011), é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, sendo assim um ato também de criação de conhecimento forjado a partir do diálogo. Dessa forma,

(...) se o educador estiver consciente de que a educação (freiramente concebida) é principalmente diálogo, terá diante de si um rico material para rever suas próprias concepções e, assim, também aprender. (CERRI, 2011, p. 71).

Cerri (2011) nos mostra que a conscientização, não é um ato unilateral, mas um processo em que todos os envolvidos se abrem, ou devem se abrir para serem conscientizados sempre, sendo fundamental ao professor adotar uma postura de pesquisador frente a atividade educativa. À luz de Cerri (2011) chegamos à conclusão de que para Rösen o objetivo da disciplina história

não seria ensinar simplesmente coisas, contemplar nas aulas uma grande quantidade de conteúdos, estabelecidos por um sujeito indeterminado, mas sim formar a capacidade de pensar historicamente, usando as ferramentas que a história dispõe na vida prática para favorecer a ação e formar a identidade do sujeito.

Entendemos que o inglês Peter Lee tem como um dos seus objetivos de estudo criar mecanismos para desenvolver a Consciência Histórica. Para tanto idealizou um conjunto de competências de interpretação e de compreensão do passado, ou seja, operações mentais da Consciência Histórica estruturadas para garantir o desenvolvimento da narrativa. Tais mecanismos e operações mentais são conhecidos como Literacia Histórica, e é pensada por Lee como uma forma de promover o conhecimento histórico do aluno. Segundo Patrícia Bastos de Azevedo (2014) a Literacia Histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica.

A Literacia Histórica de Lee (2006) possui exigências, os alunos devem entender história como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, quer sejam ideias características organizadas e vocabulário de expressões como: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” etc. Segundo Lee (2006) os alunos devem entender como o conhecimento histórico é possível, para tanto requer-se um conceito de evidência; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionantes; e que as considerações históricas não são cópias do passado, mas podem ser avaliadas como respostas para questões em termos do âmbito do documento que elas explicam.

Segundo a cartilha de Rüsen (2010), a de que os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, Lee (2006) compreende que aprendizes devem munir-se de dois tipos de ferramentas, a compreensão da disciplina de história e uma estrutura histórica utilizável (UHF). Esta segunda que vai de acordo com Lee (2006) além dos fragmentos “eventificados” ou características nacionais, Lee (2006) entende a UHF como

uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas (LEE, 2006, p.147).

Lee (2016) nos apresenta alguns critérios que derivam e impulsionam a compreensão histórica, quer sejam: A disposição para produzir os melhores argumentos possíveis para

quaisquer histórias que contamos relacionadas às nossas perguntas e pressuposições, apelando para a validade das histórias e a verdade de declarações factuais singulares; Aceitação de que talvez sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferiríamos contar; O reconhecimento da importância das pessoas do passado, com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos.

Lee (2003), a partir de uma pesquisa feita no Reino Unido, conclui que os estudantes têm um certo preconceito em relação ao passado, daí a importância do Ensino de História contemplar a Empatia Histórica. Através dela segundo Lee (2003) os alunos devem ser capazes de compreender ações e práticas sociais, devem considerar o que ele chama de ligações entre intenções, circunstâncias e ações. Os alunos devem para além de saber, que os agentes e grupos históricos tinham uma determinada perspectiva de seu mundo, compreender como é que essa perspectiva afetou suas ações, ou seja, usar a evidência para que possam ser estabelecidas conexões entre a situação em que as pessoas se encontravam, as ideias acerca delas, os valores e ideias sobre seu mundo. Dessa forma,

a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização, algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram. (LEE, 2003, p. 20).

A empatia pode ser pensada, conforme Lee (2003), não apenas como realização, mas também como disposição. O dispor de tratar as pessoas do passado com honestidade, caso contrário a disciplina história falharia nos seus propósitos.

Os trabalhos de Lee (2003, 2006 e 2016) Rösen (2010) e Cerri (2011) nos ofereceram respostas para perguntas que há muitos nos incomodavam, nos iluminaram para que pudessemos estabelecer os fundamentos do nosso Circuito Histórico e toda a problemática que o acompanha. Tais autores nos revelam que nós professores de educação básica estamos na História, a fazemos, por ela somos transformados e através dela transformamos. A Consciência Histórica se forma ou desenvolve-se em múltiplos lugares. E, conforme Fonseca (2006), isso exige de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja. Pois o meio em que vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados e nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. Fonseca (2006) conclui, e com esse pensamos encerramos essa discussão mais teórica que o local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos e ricos de possibilidades educativas e formativas. Vivencie conosco o Circuito histórico, és nosso convidado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o mestrado Profissional em Ensino de História promovido pela Universidade Federal de Sergipe, desde as disciplinas obrigatórias, passando pela pesquisa até a estruturação desse trabalho, tivemos contato com uma vasta produção acadêmica, assim como com experiências bastante enriquecedoras. Essa dissertação é resultado desse arcabouço teórico adquirido, mas também de uma inquietação particular. Como já dissemos na introdução, vários foram os momentos que me deparei com o patrimônio material do Centro Histórico aracajuano, neles me perguntava sobre mecanismos pedagógicos de usufruto e exploração do Patrimônio Histórico Material e Imaterial.

No decorrer dos estudos e reflexões para a elaboração desse trabalho, fomos lapidando nossa abordagem. A pandemia da COVID-19 nos fez repensar não só sobre a vida, mas também as estratégias e caminhos pelos quais a pesquisa deveria percorrer. Quando tudo pronto, dissertação e produto, nos deparamos com outra dificuldade, especificamente a aplicabilidade do nosso produto. O retorno dos estudantes da rede estadual de ensino, à qual faço parte, aconteceu em março de 2022, somente após tal acontecimento pudemos executar nosso Circuito Histórico. A experiência mostrou-se deveras gratificante, foi possível ver no olhar dos meus alunos a satisfação em poder andar nas ruas e praças de Aracaju e ao mesmo tempo aprender e debater História. Identificamos em nossos queridos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a priori uma ansiedade, certa curiosidade, sentimentos motivados pela iminência do novo. Ao longo da semana se e nos perguntavam o que de fato fariam? Apesar das aulas prévias, em espaço escolar, acerca dos temas relacionados a cada patrimônio, a dúvida pairava naquelas salas de aula. O embarque deles nos ônibus deu-se a contento e o desembarque no primeiro monumento que integra nosso Circuito Histórico foi acompanhando de grande felicidade. Nossos estudantes vibraram a cada parada, um passado foi descortinado através da experiência diante do patrimônio. É com enorme satisfação que expomos as fotos abaixo.

Figura 12 – Na Formosa Aracaju



Fonte: Acervo particular do autor, Março/2022.

Figura 13 – Visitando Tobias Barreto



Fonte: Acervo particular do autor, Março/2022.

Figura 14 – Fomos saudados por Fausto Cardoso



Fonte: Acervo particular do autor, Março/2022.

Como pôde ser visto através dessas imagens, mesmo diante das dificuldades apresentadas, nosso Circuito Histórico foi estruturado a contento e mostra-se executável. Através dele o patrimônio material que circunda a Escola Estadual Professor Valnir Chagas já pode ser experienciado por professores e seus aprendizes. Um rico paradidático a contemplar a história local, demandada pelo Currículo Sergipano, já se encontra à disposição de professores de História. Alunos podem nesse exato momento, com um clique no smartphone ou em um desktop, entrar em contato com fatos e personagens da história sergipana, pois construímos um website (www.circuitohistoricoaracaju.com.br). Neste acomodamos todo o material pedagógico que compõe nosso paradidático, além de vídeos e áudios relacionados ao tema. Aproveitamos o ensejo para ressaltar o sucesso e pertinência de nosso website, tais fatos se fazem visíveis a partir do gratificante número de acessos, após aproximadamente um mês e meio de ativação, contamos com mais de 1.200 visitas.

Ao longo de nossa caminhada, percebemos a importância do desenvolvimento de estratégias digitais que facilitassem o acesso a informações e que dinamizassem a experiência com o Circuito Histórico. Com esse propósito optamos por usar a tecnologia *QR Code*. Destacamos que esta ferramenta auxilia a prática pedagógica do docente no espaço público (Centro Histórico) ou privado (Escola). Nosso trabalho é pensado para dois ambientes, o virtual e (ou) o físico, o patrimônio pode ser vivenciado e a história por trás dele aprendida, tanto no plano digital, quanto *in loco*. Contudo consideramos que abordagem teórica em sala de aula, o preparo do alunado e o compartilhamento de conhecimentos referentes aos personagens e fatos históricos por trás dos monumentos, devem anteceder a execução do Circuito, tal rito é imprescindível. No entanto, nossa proposta pedagógica está aberta (LEE, 2006), ela pode e deve se o docente assim quiser, modificá-la, aperfeiçoá-la e mesmo abandoná-la, em favor de algo que ele julgue melhor. Porém pedimos acontecendo o que descrevemos ou não, bastando executar nossa proposta, que os professores e estudantes compartilhem suas fotos tiradas e vídeos gravados com o nosso perfil @circuitohistoricoaracaju , disponível na rede social denominada Instagram.

Nossa pesquisa não encerra com essa produção, há vários projetos em andamento. Temos a consciência que as tecnologias possuem prazo de validade, ou seja, são passivas de serem superadas. Com isso em mente, planejamos no futuro próximo migrar o nosso trabalho para o mobile, um aplicativo está em processo de gestação, logo, o website e o paradiático terão um irmão mais novo. Estratégias de gamificação estão no nosso radar, pretendemos ampliar o Circuito Histórico, de forma que ele perca seu caráter material, tornando-se uma experiência completa, a qual possa envolver também o imaterial. Miramos a inclusão do Mercado Thales Ferraz, do Largo da Gente Sergipana, do Museu da Gente Sergipana e de demais edifícios históricos e ruas que compõe o nosso Centro Histórico de Aracaju.

Por fim, desejamos que esta dissertação seja o combustível a alimentar novas ideias educacionais e que ela contribua de forma significativa, tanto para o debate na academia quanto nas escolas Sergipe afora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (Org.). **Patrimônio cultural e ensino de história**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2017.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia - Sílvio Romero**, s.d. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/silvio-romero/biografia>. Acesso em: 17 jan. 2022.

ALMEIDA, Aurélio Vasconcelos de. **Esboço Biográfico de Inácio Barbosa**. Aracaju, Gráfica Sercore, 2000.

_____. **Esboço Biográfico de Inácio Barbosa**. Vol II, Aracaju, Gráfica Sercore, 2002.

_____. **Esboço Biográfico de Inácio Barbosa**. Vol III, Aracaju, Gráfica Sercore, 2003.

ALMEIDA, Aelson Silva. A contribuição da extensão universitária para o desenvolvimento de Tecnologias Sociais. In: **Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília, DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010.

ALMEIDA, Luiz Alberto Scotto de. A construção múltipla do intelectual Sílvio Romero. In: **Língua e Literatura**, Florianópolis, Santa Catarina n. 28, 2004. pp., 231-249

ALVES, F. J. **Aracaju, que significa?** Revista de Aracaju. n. 10, 2003, p. 87-91,

ALVES, Sandro Ambrósio. **Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis-MT: Orientações didáticas no Ensino de História**. 2018. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

ARRUDA, Juliana Ramos de. **Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, _____ s/p, _____ 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1395442432_ARQUIVOporPeterLee_textofinal.pdf. Acesso: em 17 ago. 2020.

BARRETO, Luiz Antonio. Uma biografia de Olímpio Campos. In: CARMELO, Pe. Antônio. **Olímpio Campos Perante a História**. 2ª ed., Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 2005, pp. 11-16.

BECELLI, Ricardo Sequeira. **Metamorfoses na interpretação do Brasil - Tensões no paradigma racial** (Sívio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna). Tese (Doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), USP - São Paulo, 2009.

BEZERRA, Jorge Luis de Medeiros. **Educação Patrimonial: Novas perspectivas para o Ensino de História**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o ensino de História. In: **Estudos Avançados**, 32(93), 2018, pp. 127-149.

BOECHAT, Gabriela dos Santos. **Celular, sala de aula e QR Code: O conflito cotidiano colocado a serviço da inclusão**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

CABRAL, Mario. **Roteiro de Aracaju**. Aracaju: Banese, 3ª edição, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa; DE OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2017.

CARDOSO, Amancio. Cidade de palha. In: **Revista de Aracaju**, v. 1, n.10, 2003, pp. 111-115.

CARMELO, Pe. Antônio. **Olímpio Campos Perante a História**. 2ª ed., Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 2005.

CARTA DE ATENAS 1931. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020.

CARTA DE ATENAS 1933. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020.

CARTA DE MACHU PICCHU 1977. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Machu%20Picchu%201977.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020.

CARTA DO MÉXICO 1985. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020.

CARTA DE PETRÓPOLIS 1987. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Petropolis%201987.pdf>. Acesso em 24 de mar de 2022.

CARTA DE VENEZA 1964. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>. Acesso em 23 jul. 2020.

CARVALHO, Fernando Lins de. **O Popular e o Popularesco**: perspectivas para Aracaju. Revista de Aracaju -, v. 1, n.10, 2003, pp. 63-66.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 20017.

CHOU, J. W. T. . Aracaju: imagem, memória e cidadania. In: Vera Lúcia Alves França; Maria Lúcia de Oliveira Falcon. (Org.). **Aracaju**: 150 anos de vida urbana. 01ed.Aracaju: Prefeitura Municipal de Aracaju/Seplan, v. 01, 2005, p.53-74.

COSTA, Aryana Lima. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p.132-136.

COSTA, Gerson Eduardo da. **A cidade e o ensino de história: patrimônio, museus e história local**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CONVENÇÃO DE PARIS 2003. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%202003.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

CRUZ, A. S. **A caserna em polvorosa**: A revolta de 1924 em Sergipe. 2008. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em História) - Universidade Federal de Pernambuco.

CUNHA, Bruno Ornelas da. **Jogo Urbano: história local no ensino de História**. 2016, 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

DANTAS, J. I. C. **O Tenentismo em Sergipe** (Da Revolta de 1924 à Revolução de 1930). 2. ed. Aracaju: J. Andrade / FUNCAJU, v. 1, 1999.

DGOTDU. **Vocabulário de Termos e Conceitos do Ordenamento do Território**. Coleção Informação. Direção de Estudos e Planeamento Estratégico. Lisboa: Direção-Geral do Ordenamento do Território, 2005.

DOLF-BONEKÄMPER, Gabi. Caminhando pelo passado dos outros. In: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KÜLH, Beatriz. **Patrimônio cultural**: memória intervenções humanas. 1. Ed. São Paulo : Annablume: Núcleo de Apoio e Pesquisa de São Paulo, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moares; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro – RJ: FGV Editora, 2019.

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

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Eduardo ; NEUMANN, Thiago. **Aracaju: uma história em quadrinhos (a cidade que nasceu de um sonho!!)**, 2011.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FURET, F. **A oficina da História**. Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GARCIA, Wilton. Uma condição (hiper)mediática. *Revista Tríade: comunicação, mídia e cultura*, Sorocaba, v. 1, 2013, pp. 364-380.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (Org.). **Patrimônio cultural e ensino de história**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

HATUKA, Tali. A obsessão da memória: O que isso faz conosco e com as nossas cidades? In: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KÜLH, Beatriz. **Patrimônio cultural: memória intervenções humanas**. 1. Ed. São Paulo : Annablume: Núcleo de Apoio e Pesquisa de São Paulo, 2017.

HUGO, Victor. Actes et Paroles 1, Avant l'exil, 1875. In: **Oeuvres complètes de Victor Hugo**. Paris: J. Hetzel; A. Quantin; Société d'éditions littéraires et artistiques; Albin Michel, 1880-1926.

INSTAGRAM, About. **Base de dados do site Instagram**. Disponível em: <https://about.instagram.com/pt-br/about-us>. Acesso em: 28 out. 2021.

IPHAN. Centro Histórico de Olinda (PE). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/33>. Acesso em: 24 Março. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008

JUNIOR, Acioli da Silva. **Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: Uma proposta para o trabalho docente**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

KERN, Arno Alvarez; MUTTER, Débora. Discussões acerca do patrimônio cultural. In: **História, Memória e Patrimônio: possibilidades educativas**. Paco Editorial: Jundiaí – SP, 2012.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, v. 22, 2006, p. 131-150

_____. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, 2016, p. 107-146.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: **Educação Histórica e Museus**. Minho/PT: Centro de investigação em educação / Instituto de Educação e Psicologia: Universidade de Minho, 2003.

LEMOS, Carlos. O que é patrimônio histórico. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEMOS, Wagner Gonzaga. **Literatura, Ensino e Legitimação**: Sílvio Romero e José Veríssimo em Combate. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

LIMA, Edílio José Soares. **Pedras que falam: O conjunto arquitetônico de Aracaju no cotidiano da Educação Patrimonial**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2017.

LIMA, Elaine Ferreira. Enobrecimento Urbano e Centralidade: o processo de 'revitalização' do Centro Histórico de Aracaju. In: Rogerio Proença Leite; Eder Claudio Malta Souza. (Org.). In: **Cidades e Patrimônios Culturais**: investigações para a iniciação à pesquisa. 1ed.São Cristóvão: Editora UFS, 2013, v. 1, p. 21-41.

LOPES, Sérgio Nunes; MILDNER, Saul Eduardo Seiguer. Considerações acerca do Patrimônio Histórico e Cultural na legislação brasileira. In: **História, Memória e Patrimônio: possibilidades educativas**. Paco Editorial: Jundiá – SP, 2012.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S.. Novas tecnologias. In: **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro – RJ: FGV Editora, 2019.

LÚCIO, Ana Paula da Silva. **O padeco e o monsenhor**: Olímpio Campos no Sergipe de 1881. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, 2009.

MAFFEI, Waldir Roque; BITENCOURT, Jossiane Boyen. O impacto das tecnologias da informação e comunicação em museus: estudo de caso no Museu da Gente Sergipana. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403924710_ARQUIVO_TRABALHOCO_MPLETOEDPIMPACTOTECNOLOGIAS.pdf. Acesso em 06 mai. 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Antropologia Urbana**: desafios e perspectivas, 2016.

_____. **O Circuito: proposta de delimitação da categoria Ponto Urbe** [Online],15 | 2014, posto online no dia, consultado o 22 Abril 2016. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/2041>. Acesso em: 11 out. 2021.

Maraschin, C., & Cabral, G. F. (2015). **O papel do centro histórico na estrutura das cidades contemporâneas – o caso de Porto Alegre**, Brasil. *Arquitetura Revista*, 10(2), 59–69. <https://doi.org/10.4013/arq.2014.102.02>

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MARQUES, Valquíria Sales Romero; PEREIRA, Renata Baesso. **Conhecer para preservar – o uso de QR Codes na educação patrimonial: o caso de Indaiatuba-SP**. III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. São Paulo-SP, 2014.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada. In: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2017.

MEDEIROS, Maria Ricken de; WITT, Nara Beatriz; POSSAMAI, Zita Rosane. Leituras da cidade: Aprendendo a olhar Porto Alegre. In: **Patrimônio Cultural e Ensino de História/ organização Carmem Zeli de Vargas Gil, Rhuan Targino Zaleski Trindade**.-1.ed.- Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

Medina, Ana Maria Fonseca: **"Ponte do Imperador"**. 2ª edição, Gráfica J. Andrade, Aracaju, 2005.

MEIRA, Soely Maria de. **Patrimônio e Escola: o Centro Histórico de Cuiabá e as práticas educativas no ensino de História**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MELINS, Murilo. **Aracaju romântica que vi e vivi**. 3. ed. Aracaju: Unit, 2007.

MONTALVÃO, Sérgio, Olímpio Campos, s.d. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-senhor%20O1%C3%ADmpio.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n 25/26, set. 1992/ago.1993, pp.143-162.

NETO, Dilermando Pereira Torres. **Cidade, História e Memória: educação Patrimonial em São Bento do Una – PE**. 2018.143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

NETO, Osvaldo Ferreira. **Você sabe quem foi Olímpio Campos?** s.d. Disponível em: <https://expressaosergipana.com.br/voce-sabe-quem-foi-olimpio-campos/>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

OLIVA, T. A. **Aracaju na História de Sergipe**. Revista de Aracaju, Aracaju - Sergipe, v. 9, 2002, p. 113-126.

_____. **Impasses do federalismo brasileiro: Sergipe e a revolta de Fausto Cardoso**. 2. ed. São Cristóvão (SE): Editora UFS, 2014.

OLIVEIRA, Felipe Parra Alves de. **Comunicação contemporânea, cultura digital e práticas socioculturais: relações entre usuário-interator e tecnologia QR Code**. Sorocaba-SP, 2016.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente**. Paco: 1ª edição, Jundiaí-SP, 2017.

PRADO, Giliard da Silva. **Batalhas da memória política em Sergipe: as comemorações das mortes de Fausto Cardoso e Olímpio Campos (1906-2006)**, 2009.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. Brasiliense: São Paulo - SP, 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. IN: **Ensino de História e Currículo: reflexões sobre a base nacional comum curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2017.

PERES, Marilen Fagundes. **Produção de material didático-pedagógico para a valorização do Patrimônio Histórico e Cultural de Tuparetã-SP**. 2016. 35 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

Plano Diretor de Desenvolvimento urbano de Aracaju. **Aspectos do Patrimônio Histórico e Cultural**. Prefeitura de Aracaju. 2015.

PORTO, Fábio da Silva. **A utilização do QR Code na difusão do conhecimento sobre os espaços urbanos de Santa Maria-RS: Um elemento afirmativo do direito constitucional à informação sobre o Patrimônio Cultural**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

PRATS, Llorenç. **Antropologia y Patrimonio**. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1997.

QR CODE. **Qrcode|denso-wave**. Disponível em: <https://www.qrcode.com/> . Acesso em: 15 set. 2020.

RABELO, Josevânia Nunes . Enobrecimento Urbano no Bairro Treze de Julho. IN: LEITE, Rogerio Proença. MALTA, Eder Cláudio S. (Orgs.). **Cidades e Patrimônios Culturais: Investigações para a Pesquisa Iniciação à Pesquisa**. 01ed. São Cristovão: Editora UFS, 2013, p. 185-209.

RAMOS, Natália. SILVA, Ana Mateus. As “vídeoaulas” como estratégia educacional e pedagógica. IN: **Didática on-line: Letramentos, narrativas e materiais/ Maria Neide Sobral, Carlos Magno Gomes, Eliana Romão, organizadores**. Maceió: EDUFAL, 2017. pp.. 81-100.

RAVANELLO, T. F. R. **Virtualização do patrimônio material para dispositivos móveis: uma proposta de roteiro autoguiado** (Master’s thesis). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RECOMENDAÇÃO DE PARIS DE OBRAS PÚBLICAS OU PRIVADAS. 15ª Sessão da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, 1968. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Paris%201968.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

RECOMENDAÇÃO DE PARIS 1964. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Paris%201964.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RECOMENDAÇÃO DE PARIS 1968. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Paris%201968.pdf> Acesso em: 18 nov. 2021.

RECOMENDAÇÃO DE PARIS 1989. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RIBAS, Ana Carolina; OLIVEIRA Bianca Soares; GUBAUA Camila Aparecida; REIS Gisele da Rocha; CONTRERAS Humberto Silvano Herrera. **O uso do aplicativo QR Code como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.** Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez 2017.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. IN: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela história: desafios-ensino.** São Paulo: Contexto, 2021.

ROLLEMBERG, Francisco Guimarães. **Fausto Cardoso/** Francisco Guimarães Rollemberg. Brasília, Senado Federal, 1988.

SANTAELLA, Lúcia. Narrativas on-line e memória nas redes sociais. IN: SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlo Magno, ROMÃO, Eliana. **Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais.** In: EDUFAL, Maceio, 2017 pp. 23-32.

SANTOS, Carla. **Um Passeio pela história conhecendo Aracaju dos séculos XIX e XX através dos monumentos patrimoniais do seu Centro Histórico.** UFS, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do ensino de História do Brasil:** Uma proposta de periodização. Revista História da Educação-RHE, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago.2012, p.73- 91.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed.UFPR, 2010.

SCHMITT, Sandra Soster; PRATSCHKE, Anja; NASCIMENTO, Maria Vitória Inocência do; CARDOSO, Maria Clara; **Virtual Paths: Collaborations in Narratives of Cultural Heritage of São Carlos-SP,** p. 955-960. In: São Paulo: Blucher, 2018

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Mateus; RAMOS, Natália. As “vídeoaulas” como estratégia educacional e pedagógica. IN: SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana (orgs.). **Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais.** Maceió: EDUFAL, 2017.

SILVA, Denise da. **Educação Patrimonial e Memória coletiva no Ensino de História.** 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí- Pouso Alegre, 2017.

SILVA, I. E. M. À bordo da nau do tempo: uma viagem pela história de Aracaju. IN: **Revista de Aracaju** - Prefeitura Municipal de Aracaju, Aracaju-Sergipe, v. 1, n.9, 2002, p. 127-141.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Papirus Editora: Campinas – SP, 4ª edição, 2012.

SILVA, Maria Izabel Ladeira. **O Pacificador: Inácio Barbosa e a Política Sergipana**. Revista de Aracaju, Aracaju, v. 01, n.09, 2002, p. 103-112.

SILVA, T. Tadeu da. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Clodomir. **Aracaju**. Revista de Aracaju. n. 10, 2003, p. 279-287.

SILVIA, Denise de Cássia. **Impacto e evolução dos códigos e tags dos dispositivos móveis na comunicação moderna**. 2013. 115 f. Dissertação (Comunicação audiovisual) – Universidade Anhebi Morumbi, São Paulo, 2013.

SOUZA, Fernando Antonio Santos de. Um olhar sobre Aracaju em busca de um novo paradigma urbano. IN: Vera Lúcia Alves França; Maria Lúcia de Oliveira Falcon. (Org.). **Aracaju: 150 anos de vida urbana**. 1ed.Aracaju: Prefeitura Municipal de Aracaju/Seplan, v. 01, 2005, p.41-51.

SOUZA, Marciane de. **Ensino de História, Memória e Patrimônio: as (re) significações e percepções dos estudantes acerca dos Territórios Urbanos**. 2019.

SOUZA, Maria de Lourdes Conceição de. **O Palácio da instrução e o Patrimônio Histórico de Cuiabá-MT: Cidade, territorialidade e educação patrimonial**. 2018.

SOUZA, Rita de Cássia Louback de. **A história local e as suas abordagens nas salas de aula da rede municipal de educação de Nova Friburgo**. Niterói, 2016.

TAVARES, Jean Max. Formação de Circuitos Turísticos: uma análise comparativa entre Minas Gerais (Brasil) e as Aldeias Históricas de Portugal. In: **Revista Turismo Em Análise**, 30(3), 2019, pp.440-460.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002: artigo 7- O patrimônio cultural, fonte da criatividade. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf . Acesso em 04 jun. 2021.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo: Discos RGE - Fermata, 1979.

VILLALTA, Luiz. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n 25/26, set. 1992/ago.1993, p.223-232.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. **Patrimônio, Cultura e processos educativos em História: percursos e reflexões**. Campo Grande – MS: Life Editora, 2018.

ZUKIN, Sharon. Patrimônio de quem? Cidade de quem? Dilemas sociais do patrimônio cultural na dimensão urbana. In: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KÜLH, Beatriz.

Patrimônio cultural: memória intervenções humanas. 1. Ed. São Paulo: Annablume: Núcleo de Apoio e Pesquisa de São Paulo, 2017.

**ANEXO A – UM CIRCUITO PARA VOCÊ: A HISTÓRIA LOCAL ENTRE OS
PATRIMÔNIOS MATERIAL E DIGITAL**