



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



VICTOR LUIZ DAMASCENO

## **HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.**

A FEIRA LIVRE DE BRAGANÇA DO PARÁ COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM  
HISTÓRICA.

ANANINDEUA-PA

2023

VICTOR LUIZ DAMASCENO

## **HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.**

A FEIRA LIVRE DE BRAGANÇA DO PARÁ COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM  
HISTÓRICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves.

ANANINDEUA – PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

D155h Damasceno, Victor Luiz.  
História Local e Educação Patrimonial : A feira livre de  
Bragança do Pará como espaço de aprendizagem histórica /  
Victor Luiz Damasceno. — 2023.  
131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional  
em Ensino de História, Ananindeua, 2023.

1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial . 3.  
História Local. 4. Ensino e aprendizagem em espaços  
não formais. 5. Memória. I. Título.

CDD 370.7

---

## **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE**

### **VICTOR LUIZ DAMASCENO**

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteve e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Ariel Feldman, Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet e Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes, reuniu-se no dia 11 de maio de 2023, às 17:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **VICTOR LUIZ DAMASCENO** intitulada: "HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: a Feira Livre de Bragança do Pará como espaço de aprendizagem histórica." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito excelente pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

*(Assinado digitalmente em 23/05/2023 11:36)*

ARIEL FELDMAN  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
CCAME (11.19)  
Matricula: ###088#6

*(Assinado digitalmente em 22/05/2023 18:55)*

CARLOS LEANDRO DA SILVA ESTEVE  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
CCAME (11.19)  
Matricula: ###347#7

*(Assinado digitalmente em 23/05/2023 06:46)*

ELIANE CRISTINA SOARES CHARLET  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
CBRAG (11.11)  
Matricula: ###749#1

*(Assinado digitalmente em 22/05/2023 13:44)*

FRANCIVALDO ALVES NUNES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
CANAN (11.82)  
Matricula: ###692#9

*Dedico este trabalho à minha família, especialmente a minha mãe, Núbia Damasceno, cujos cuidados e esforços me proporcionaram acesso e prioridade a educação.*

## **AGRADECIMENTOS**

É chegada a hora de manifestar a minha gratidão a todas as pessoas que de variadas formas foram fundamentais para que a empreitada, a realização desse trabalho, a qual me propus obtivesse êxito.

Dessa maneira, primeiramente quero manifestar meu agradecimento a minha mãe, Núbia Damasceno, cujos os esforços para que eu enveredasse pelos caminhos da educação foram sempre realizados com maestria e consciência da importância do ato praticado.

Também, quero agradecer aos meus familiares que de modo geral, mesmo a distância, contribuíram para minha formação enquanto professor-pesquisador e principalmente como cidadão consciente de sua função social.

É preciso deixar manifestado para posteriori a sincera gratidão a minha ex-esposa e eterna namorada, Glenda Ribeiro, pelos incentivos recebidos no início de minha caminhada profissional como docente. E também pelo essencial apoio para a entrada no programa do Mestrado Profissional em Ensino de História. Se algum dia ler essas linhas, saiba que você foi um ser que sempre somou.

E não poderia deixar de declarar meus sinceros agradecimentos aos meus amigos, com o emprego do real conceito dessa palavra. Glayce, Rodrigo, Revelino, Degiane e Dayselene quero nominar vocês nesse momento para reafirmar aquilo que já falei pessoalmente, muito obrigado por estarem segurando em minhas mãos em um momento de intensas mudanças e conflitos internos, passados durante a realização dessa pesquisa, e pelo fundamental incentivo para o término dessa etapa que é o mestrado.

Aos colegas e companheiros de trabalho da E.E.E.M.I Luiz Paulino Mártires pelo companheirismo e por fazerem dessa instituição escolar uma das mais competentes do município de Bragança do Pará, e, por permitirem que a escola proporcionasse meios para que as atividades demandadas por esse estudo fossem realizadas, agradeço em especial a gestora da escola Roseane Guimarães.

Assim como agradei a escola que concluir a pesquisa, não posso deixar de prestar meus sinceros agradecimentos a E.E.E.M Benedito Cardoso Athayde, ao corpo profissional e aos meus ex-alunos, por permitirem que eu vislumbrasse uma pesquisa na comunidade em que a escola está inserida, e por sempre serem sempre solícitos.

Não posso deixar de agradecer ao meu atual companheiro, Levi Gomes, pelo apoio prestado e incentivo para que eu concluísse a pesquisa e a escrita desse trabalho. Você foi uma pessoa de fundamental importância para que eu fosse traçando os caminhos que levariam ao término desse estudo. És um ser de luz! Que você sempre possa conquistar tudo aquilo que vislumbra. Obrigado por tudo!

Também é preciso deixar registrado os meus agradecimentos a Faculdade de História do campus universitário de Bragança do Pará, por ser o embrião deste professor-pesquisador apaixonado por esse ofício. Agradeço em especial a professora Magda Costa, por ser minha eterna orientadora, aprendi muito com você.

É importante ressaltar os meus sinceros agradecimentos ao Prof.<sup>o</sup> Dr. Francivaldo Alves Nunes e a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Eliane Cristina Soares Charlet, pelas valiosas contribuições quando da qualificação desse trabalho. Os questionamentos sobre o andamento da pesquisa foram de valioso apoio para a finalização desta pesquisa.

Agradeço também ao orientador deste trabalho Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Carlos Leandro da Silva Esteves, por contribuições para com esta pesquisa. E acima de tudo, por permite que eu pudesse ser “livre” na escrita e no andamento da pesquisa.

E por fim não posso deixar de agradecer a energia que rege o universo, Deus (para muito além do conceito que as religiões criaram sobre), por sempre me guiar, apresentar e garantir as oportunidades que apareceram e foram possíveis de serem abraçadas. E também por ser luz nos momentos de quase surtos causados pelas crises de ansiedades, foi nas reflexões a respeito de um plano maior que pude criar forças e coragens para continuar.

A todos os mencionados e aos que porventura no momento da confecção desses agradecimentos não recordei, meu sincero obrigado!

## RESUMO

Essa dissertação tem como tema História Local e Educação Patrimonial como estratégia para viabilizar a aprendizagem histórica. Para analisar esse processo o estudo foi estruturado como uma pesquisa-ação e se pautou em explorar o patrimônio cultural em um espaço de vivência e experiências, a feira livre de Bragança do Pará. Diante disso, elaboramos atividades de exploração da história, memória e identidade local guiados pelo método da educação patrimonial. Devido as atividades solicitadas aos discentes lidar com sujeitos vivos e fontes imateriais, eles foram orientados a trabalhar com fontes orais, produzidas por meio de realização de entrevistas, e depois a analisá-las para que assim pudessem entender que a história do lugar em que vivem é possível de ser conhecida e aprendida não só nas salas de aulas, mas também em espaços não formais de aprendizagem. Foram aplicados formulários com perguntas sobre os trabalhos realizados no percurso da pesquisa-ação com o objetivo de entender como os estudantes aprenderam com a educação patrimonial no ensino de História e se passaram a percebê-lo como instrumento que os levam a compreender sua própria historicidade, e a importância dos lugares de memórias em suas comunidades, para o reconhecimento e valorização de seus patrimônios locais. Também como parte dessa dissertação de mestrado e produto didático-pedagógico elaboramos uma página na internet em que sugerimos atividades de educação patrimonial em consonância com o ensino de História.

**Palavras-chave:** Ensino de história; Educação Patrimonial; História Local; Memória; Identidade; Espaços Não-Formais.

## ABSTRACT

This dissertation has as its theme Local History and Heritage Education as a strategy to enable historical learning. To analyze this process, the study was structured as action research and was based on exploring the cultural heritage in a space of living and experiences, the street market from Bragança in Pará. Given this, we developed activities to explore the history, memory, and local identity guided by the method of heritage education. Due to the activities required of the students to deal with living subjects and immaterial sources, they were instructed to work with oral sources, produced through interviews, and then to analyze them so that they could understand the history of the place where they live it is possible to be known and learned not only in classrooms but also non-formal learning spaces. Forms were applied with questions about the work carried out in the course of action research to understand how students learned from heritage education in history teaching and whether they began to perceive it as an instrument that led them to understand their historicity, and the importance of places of memory in their communities, for the recognition and appreciation of their local heritage. Still, within the scope of this master's dissertation and a didactic-pedagogical product, we created a page on the internet in which we suggest activities of heritage education in line with history teaching.

**Keywords:** History Teaching. Heritage Education. Local History. Memory; Identity; Non-Formal Spaces.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Figura 1 - Mapa da localização do município de Bragança-PA.....	36
Figura 2 - Limite territorial do município de Bragança - PA .....	37
Figura 3 – Fachada do Mercado de Carne da cidade de Bragança .....	43
Figura 4 - Fachada da EEEMTI Luiz Paulino Mártires .....	73
Figura 5 - A feirante Maria do Carmo e a aluna durante a visita guiada. ....	96
Figura 6 - O feirante Francisco do Carmo e os alunos durante a visita guiada. ....	100
Figura 7 - Cabine de venda de produtos de ambulantes.....	102
Figura 8 - Primeira folha do formulário respondido por um aluno.....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos espaços físicos da EEEMTI Luiz Paulino Mártires.....	76
Tabela 2 - Distribuição dos servidores da EEEMTI Luiz Paulino Mártires.....	77
Tabela 3 - Distribuição de turmas da EEEMTI Luiz Paulino Mártires .....	77
Tabela 4 - Distribuição de alunos/séries da EEEMTI Luiz Paulino Mártires.....	79
Tabela 5 - Distribuição de alunos por turma e local de moradia.....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>20</b>
1.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA .....	21
1.2 HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	24
1.2.1 Novo Ensino Médio, BNCC e Ensino de História.....	29
1.3 A CIDADE DE BRAGANÇA: BREVE HISTÓRICO .....	35
1.4 FEIRA LIVRE DE BRAGANÇA: ESPAÇO DE SOCIABILIDADE .....	40
<b>2 MUITO ALÉM DO ESPACIAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.</b> .....	<b>45</b>
2.1 PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	45
2.1.1 O que são patrimônios culturais? .....	46
2.1.2 Educação Patrimonial .....	52
2.2 HISTÓRIA LOCAL, POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	56
2.2.1 História Local e a historiografia.....	57
2.2.2 História Local e ensino.....	59
2.3 MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES.....	67
<b>3 UM OUTRO OLHAR SOBRE A FEIRA LIVRE DE BRAGANÇA DO PARÁ.</b>	<b>72</b>
3.1 A ESCOLA E OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	73
3.1.1 Demonstrativo da infraestrutura da EEEFM Luiz Paulino Mártires .....	76
3.1.2 Os alunos da escola .....	78
3.1.3 Os alunos participantes da pesquisa .....	79
3.2 AS ETAPAS DA PESQUISA .....	81
3.2.1 Relatos de experiências: educação patrimonial com as turmas do 1º ano do ensino médio.....	81
3.2.2 Atividades realizadas pelos discentes. ....	84
3.2.3 Criação de formulário de entrevistas: etapa de exploração. ....	88
3.2.4 Visita guiada à Feira Livre de Bragança: etapa de exploração.....	94
3.2.5 As entrevistas .....	96

3.2.6	Retorno a sala de aula: conclusão e avaliação da aprendizagem .....	104
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>	<b>111</b>
4.1	TRANSCRIÇÃO DO SITE.....	112
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar História é tentar mostrar que todas as ações humanas estão inseridas em uma espacialidade e temporalidade específicas e que, por algum fator, influenciam às nossas tomadas de decisões cotidianas. Da mesma forma, nossas escolhas não são fruto do acaso ou da impossibilidade de realizar escolhas. O que pretendemos com o ensino de História é possibilitar reflexões sobre os contextos em que estamos inseridos e então pensar e repensar de forma crítica as nossas realidades individuais e coletivas.

Esse movimento de reflexão não contribuirá necessariamente para a colheita de respostas prontas a respeito dos desdobramentos sociais ocorridos cotidianamente, contudo, é um exercício que nos dá a perspectiva de compreender porque determinados fatores culminaram em processos específicos. Como, por exemplo, o porquê de escolhermos a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa. No entanto, antes de explicar a validade da pesquisa-ação neste estudo, é necessário e esclarecedor tratarmos a respeito dos caminhos traçados no decorrer de minha<sup>1</sup> prática docente, e que me influenciaram a ser professor-pesquisador. Nesse sentido, é apropriado rememorar as aulas de História que tive na educação básica e quais eram suas contribuições em minha vida, e de que modo alguns professores foram de extrema importância para a minha identificação com esse componente curricular.

A História desde muito cedo me despertava atenção e interesse. Lembro-me das tardes sentado sobre o sofá com a televisão ligada, assistindo os filmes do Indiana Jones e documentários sobre sociedades da antiguidade, sobre os povos pré-colombianos e, principalmente, a respeito dos dois conflitos mundiais, esses eram os meus preferidos na época da adolescência. Como essa paixão pela disciplina, misturada às discussões promovidas pelos meus professores ao decorrer do Ensino Médio, não foi difícil a escolha em cursar Licenciatura em História. Recordo que queria poder influenciar outros sujeitos a se interessarem pelos problemas sociais, tendo a disciplina de História como meio para isso.

---

<sup>1</sup> Utilizamos a narrativa em primeira pessoa quando descrevemos a prática e trajetória do autor como professor de História. Segue-se a narrativa em terceira pessoa quando tratamos da pesquisa-ação, este é um trabalho verdadeiramente coletivo.

Após ingressar à vida academia e ao início da atividade como docente, sempre tive em mente que deveria construir aulas que despertassem interesse nos alunos e lhes possibilitassem a construção de mecanismos para experenciar e analisar a sociedade de modo crítico. Assim, sempre procurei encontrar materiais e literaturas que me dessem suporte, e o mestrado profissional em História (ProfHistória) foi o principal deles. Por meio desse programa meu horizonte foi ampliado a respeito da educação histórica, na mesma medida em que me causava inquietação quando observava minha prática docente, visto que eram amplas as metodologias que poderiam ser trabalhadas junto aos alunos na construção do conhecimento histórico.

Assim como todos os programas de mestrado o ProfHistória exige de seus mestrandos a produção de uma dissertação, contudo, apresenta algumas especificidades, a principal é que a pesquisa produza uma proposta didática que dê suporte aos indivíduos que queiram ensinar a aprender História, não somente a professores, por mais que eles sejam o principal público. Com essa exigência fui levado a refletir a respeito do que produzir, e para isso, senti-me convidado a olhar para a minha prática cotidiana de docente, pois o objeto de pesquisa já existia em minhas aulas, em meus alunos e em mim.

No mesmo período em que comecei as leituras para dar início à elaboração da pesquisa, as escolas estaduais do Pará assim como as de outros estados da federação iniciaram os preparativos para a implantação das mudanças no Ensino Médio<sup>2</sup>. Por mais que as alterações causassem desconforto em muitos, principalmente aos professores de ciências humanas, no caso específico dessa pesquisa contribuiu para a formulação e andamento do nosso trabalho.

Na época em que iniciei a escrita desta dissertação estava exercendo a docência na comunidade do Aturiaí, localizada no município de Augusto Corrêa, nordeste do estado do Pará. Assim, a proposta de pesquisa estava relacionada à realidade dos estudantes dessa localidade. Comunidade ligada à pesca e à agricultura e inserida em uma reserva extrativista. Tínhamos como objetivo trabalhar com o patrimônio cultural da localidade, através dos modos de fazer e viver dos pescadores dessa espacialidade. Para isso, a educação patrimonial e a história oral nos dariam o suporte metodológico nessa empreitada.

---

<sup>2</sup> Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. BRASIL. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

No entanto, os professores da rede estadual de educação do Pará estão sujeitos as modificações que ocorrem anualmente em relação às cargas horárias e, por conseguinte, a sua permanência em uma escola específica. Assim, ocorreram mudanças e fui transferido para o município de Bragança e passei a atuar na Escola Estadual de Ensino Médio Integral Luiz Paulino Mártires, ambiente educacional de forte tradição na cidade com mais de 50 anos de história, localizado no bairro do Taíra, nos arredores do centro da cidade.

Com essa reviravolta tivemos que reorganizar o que pretendíamos pesquisar e como realizar essa tarefa. Desta maneira, o que mantínhamos em perspectiva era continuar com a temática a ser desenvolvida na dissertação: patrimônio cultural. Uma vez que oportunizava analisar, registrar e reproduzir uma prática do ensino de História que já havia sido iniciada. Agora em outro contexto, com outros personagens e em um ambiente urbano, fazendo uma pesquisa-ação.

Em consonância ao mencionado anteriormente o trabalho desenvolvido nesta dissertação foi pautado em duas bases metodológicas, a saber: a pesquisa-ação como método que orienta a pesquisa, a produção, a análise e a escrita historiográfica; e a educação patrimonial como metodologia de ensino em sala de aula, com a qual elaboramos o plano de aula e inserimos na grade curricular escolar do 1º ano do ensino médio, nas turmas 105 e 106 da E.E.E.I Luiz Paulino Mártires.

O método da pesquisa-ação permite a reflexão da prática educacional e não se opõe à participação dos sujeitos envolvidos no ensino, como alunos, professores e demais membros do espaço escolar. Guido Irinei Engel (2000, p. 182), ressalta que,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e que se deseja melhorar a compreensão desta.

A sua principal característica é que o pesquisador não se distancia do objeto investigado, não está apenas observando, coletando dados ou se inserindo no grupo que pretende estudar. Uma pesquisa-ação parte da premissa de que o pesquisador, partindo da ação conjunta com o grupo, gere impacto positivo na comunidade, ou seja,

ela é, por conseguinte inovadora, participativa e intervencionista. No caso específico deste trabalho, pretende-se que a educação patrimonial promova o conhecimento sobre a própria comunidade e que ações como essa possam ser replicadas, de modo que o ensino de História possa sair beneficiado.

De acordo com Michel Thiollent (2007), o método da pesquisa-ação proporciona ao pesquisador e aos grupos sociais envolvidos conceber meios para a resoluções de situações problemáticas enfrentadas pelo grupo. No caso da pesquisa em questão, o problema notado é a falta de reconhecimento do patrimônio cultural local. O autor em questão ressalta ainda que o pesquisador não está em uma posição de privilégios de domínios de conhecimento, ele está, na verdade, em uma situação de constante aprendizagem, e na intensa procura por soluções que devem ser construídas de modo cooperativo e participativo, minimizando o risco de a ação se tornar um simples ativismo científico por parte do pesquisador. Percebemos, portanto, que para Thiollent, por mais que o pesquisador intervenha, o grupo participativo é ativo, não devendo ser reduzido a simples cobaias.

Mediante a essa perspectiva é compreensível que a pesquisa-ação é fértil, quando aplicada às pesquisas educacionais. Nesse viés, é válida para ser utilizada em nosso trabalho, uma vez que buscamos analisar a prática de ensino e estabelecer a relação de aprendizagem recíproca, além de incentivar os alunos a desenvolverem a consciência de preservação do patrimônio cultural, através do ensino de história.

A pesquisa-ação desenvolvida tem por objetivo relacionar uma proposta de ensino de História Local por meio da educação patrimonial no espaço da feira livre de Bragança do Pará. Tendo em vista a percepção de que o espaço de memória de um povo tem uma acepção ampla, que pode ser abstrata, concreta, material, imaterial, simbólica ou funcional. Características essas que encontramos na feira livre da cidade de Bragança. Nesse sentido, optamos por trabalhar com a feira livre da cidade de Bragança, por ser um ambiente rico de histórias e experiências individuais e coletivas, que podem ser incorporadas ao ensino de História, proporcionando assim uma maior riqueza para a abordagem histórica dentro da sala de aula.

Nesse contexto, é válido ressaltar que o ensino de história pode incentivar o estudante do ensino básico a reconhecer as diferenças culturais como enriquecedora da identidade nacional e regional. Por conseguinte, o conhecimento sobre as várias etnias, religiões, práticas e celebrações religiosas e variações linguísticas regionais,

formadores do amplo patrimônio cultural brasileiro é um formato utilizado nas escolas para a construção da cidadania.

Por ser diverso o patrimônio histórico-cultural brasileiro, de múltiplas naturezas: material, imaterial, científico, artístico e ambiental. Cabe a cada comunidade construir para si o significado dos elementos constituintes de sua identidade local e coletiva. Essa ação coletiva de reconhecimento da memória e identidade local é parte do ensino de História e uma das bases da educação Patrimonial.

Como referido pelo IPHAN (2014, p. 19), entende-se por a educação patrimonial:

Todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.

O texto explicita que é importante que os processos de reconhecimento surjam do viver comum e que a valorização das referências culturais das comunidades não seja idealizada por um grupo em detrimento de outro. Mas que ao contrário, seja abrangente, inclusiva e verdadeiramente coletiva na escolha das referências que constituem a história e a identidade local.

Com vistas a atingir os objetivos propostos e o referenciado pelo IPHAN, utilizamos neste trabalho a metodologia da Educação Patrimonial. Com esta finalidade utilizamos o Guia Básico de Educação Patrimonial, um excelente material didático de apoio, lançado em 1997, por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, distribuído pelo IPHAN, nele as autoras defendem que:

O trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos

sentimentos de identidade e cidadania (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

O envolvimento e fortalecimento dos laços de pertencimento e de cidadania se dará a partir do envolvimento comunitário nas atividades de Educação patrimonial, que levem à aprendizagem da História da localidade. Um processo de educação para o patrimônio que incorpore os diversos grupos formadores da sociedade, não somente os objetos e manifestações culturais provenientes das classes dominantes.

A metodologia da educação patrimonial envolve uma variedade de ações, práticas pedagógicas, oficinas e aulas. Pode ser desenvolvidas veículos educacionais e sujeitos, preocupados com a preservação histórico-cultural e com a educação. Ela permite o ensino a partir da convivência, da troca de experiências e pela apropriação dos espaços (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

O Guia Básico de Educação Patrimonial sugere que as ações educativas sejam desenvolvidas ao longo de quatro etapas metodológicas, que são as seguintes: observação, registro, exploração e apropriação. A explicação referente a cada uma dessas etapas e a exposição esmiuçada de como cada uma delas foi colocada em prática por nós está descrita nesta dissertação.

Tendo em vista que a Educação Patrimonial tem uma proposta multidisciplinar, sua realização pode ser relacionada a outros campos sem perder o sentido. Mediante essa característica permitiu-se que fosse aliada à História e que nos valêssemos de procedimentos típicos da História Oral, uma vez que objetivávamos fazer um exercício de coleta de dados junto aos alunos. Com essa possibilidade realizamos entrevistas com os feirantes, fundamentadas em formulário semiestruturado de acordo com a especificidade de cada entrevistado.

A pesquisa teve um caráter metodológico e cada passo foi descrito o mais meticulosamente possível (como relato de experiência). No entanto, compreendemos que a maioria dos professores da educação básica não tem a prática de ler dissertações ou não é tão comum, por diversos motivos, sejam eles de falta de tempo para se aperfeiçoarem, haja vista a imensa carga de trabalho; ou pelo fato de que esse tipo de material não é facilmente disponibilizado a esse público.

Tendo essa problemática em perspectiva, como produto da pesquisa desta Dissertação criamos um *website* contendo de forma clara, objetiva e acessível os

procedimentos metodológicos trabalhados por nós. Apresentamos também os conceitos de Educação Patrimonial, História oral e da feira livre como ambiente de aprendizagem. Além disso, disponibilizamos sugestões e passos detalhados a serem seguidos pelo professor que queira trabalhar com a Educação Patrimonial e História local na educação básica. O site está disponível no endereço eletrônico: <https://victorluizdamascen.wixsite.com/epeh>.

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo procura discutir assuntos relacionados à história da História e da educação histórica no Brasil, os desafios contemporâneos do Ensino de História e, também, objetiva apresentar e contextualizar o ambiente, a cidade, em que a pesquisa foi realizada.

Já o segundo capítulo analisa a Educação Patrimonial como estratégia de ensino para na Educação Básica e revela a sua importância como metodologia disponível ao professor no estudo da História local e na formação e consolidação da memória e identidade local. Nesse sentido, apresenta a História local e suas particularidades e as discussões envolvendo identidade e memória.

No terceiro e último capítulo relatamos as atividades desenvolvidas com os alunos baseadas na Educação Patrimonial. Para isso apresentamos os detalhes de cada fase da pesquisa e da ação desenvolvida por nós e pelos discentes, os materiais desenvolvidos pelos alunos e os dados da pesquisa. Expomos também alguns questionamentos que surgiram no andamento dessas atividades e os percalços que foram encontrados e, quando possível, contornados.

## 1 ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO MÉDIO

Para liquidar os povos começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes inventa uma outra História.

Milan Kundera. O livro do Riso e do Esquecimento, 1978. (LAVILLE, 1999, p. 126).

Tomando o trecho acima como base, podemos perceber como as questões que envolvem a história, a memória, a cultura e a identidade são prioritárias na consolidação de qualquer sociedade, principalmente na atual. A globalização alicerçada nas demandas do mercado financeiro e industrial, passa a demandar dos países e de sua população, propiciando cada vez mais a relação com diferentes costumes, religiosidades, organização políticas, ideologias e, por que não dizer, de diferentes realidades.

A respeito desse fato, passasse-se a exigir das ciências humanas, e principalmente da História, enquanto disciplina escolar, a sua contribuição para com os desafios desta nova configuração social. Assim, a constituição de um novo sujeito, um cidadão participativo, aberto à diversidade, à multiculturalidade e, principalmente, atento às demandas do capital, são questões por vezes referenciadas ao ensino de História.

Deste modo, uma vez que, a História é observada como tendo capacidade para o desenvolver, direcionar, e para alguns doutrinar, a consciência histórica (RÜSEN, 2007) dos indivíduos, os componentes curriculares desta matéria são por vezes objeto de vigia constante de governos, grupos políticos e/ou ideológicos, preocupados em manter a ordem estabelecida. Nesse sentido, as narrativas históricas (RÜSEN, 2007), que podem ser suscitadas pela forma como se organizam e se priorizam os temas e objetos de estudos, bem como a obrigatoriedade e a exclusão de determinados assuntos, são preocupações latentes, e em alguns casos, responsáveis pelo surgimento e/ou intensificação de querelas entre grupos políticos antagônicos, conforme nos demonstra Christian Laville (1999).

A respeito do pensamento elencado acima é imprescindível compreendermos as transformações passadas pelo ensino de história, os desafios atuais enfrentados

por esse campo de ensino, novas metodologias disponíveis ao ensino de história e as perspectivas que podemos vislumbrar.

De modo que a leitura flua da melhor maneira possível e que os processos pelos quais passamos junto com os educandos sejam melhor esclarecidos. Discutiremos, nesse primeiro capítulo, assuntos relacionados à história da História e da educação histórica no Brasil, os desafios contemporâneos do Ensino de História e, também, apresentaremos o ambiente da pesquisa, a cidade de Bragança do Pará.

## **1.1 História do ensino de história**

O que os alunos compreendem por História? Qual a relevância dessa disciplina para a construção intelectual e social dos educandos? Que estratégias nós, professores, podemos utilizar no momento de nossas aulas para envolver os discentes na construção do conhecimento histórico? Será que os alunos se reconhecem enquanto sujeitos históricos? O entorno desses estudantes é historicizado por eles? De que modo é?

As indagações postas acima são realizadas constantemente no decorrer da prática docente. Elas nos orientam de que modo percorrer e preparar as aulas, mas além disso, funcionam como molas propulsoras para que nós, professores dessa disciplina, percebamos que o conhecimento histórico deve ser construído em parceria com o aluno e não como um amontoado de informações passadas pela oralidade, pois se assim o fosse, seria suficiente aos alunos somente que lessem alguns livros para terem domínio sobre História.

Conforme salienta Vilma Barbosa, entendemos que ação do professor de História seja de:

buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra e, isso significa superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidades de análise da própria realidade social (BARBOSA, 2006, p. 67).

Corroborar com essa perspectiva a afirmação proferida por um aluno: “professor, basta eu pegar um livro empoeirado de História que já saberia de tudo que aconteceu, pois o que aconteceu não muda mais”<sup>3</sup>. Nas palavras desse estudante podemos compreender que o conhecimento produzido pela história enquanto disciplina inserida no currículo cumpriu uma função na sociedade contemporânea. Bem como as outras ciências, a história propicia meios para que os educandos interpretem o mundo que os cerca, que atualmente é marcado por uma enxurrada de informações produzidas e compartilhadas a cada milésimo de segundo.

Essas ondas de notícias, em grande parte de cunho negacionista, produzidas por pseudocientistas e/ou indivíduos sem qualificação nenhuma para abordar determinado assunto, envolvem, capturam, inserem, influenciam e conduzem os sujeitos, muitos deles nossos alunos, a interpretações equivocadas, fragmentadas e turvas que impactam diretamente seu cotidiano.

Nessa esteira de obstrução dos conhecimentos podemos apresentar o caso das *fake News*, informações falsas transmitidas principalmente pelos meios virtuais a cada instante, que orientam constantemente a forma de pensar, agir, interpretar e viver da sociedade, a qual nós e nossos educandos fazemos parte, como afirma Jaime Pinsky e Carla Pinsky, no livro intitulado “Novos combates pela História”, “todos apresentam suas ‘verdades’, [...] sejam elas meias verdades que jorram o tempo todo por meio de canais de tevê, site, blogs, líderes religiosos, políticos e até alguns intelectuais de terceira” (2021, p. 12-13).

Nesse viés o ensino de História é imprescindível atualmente, pois apresenta aos educandos recursos metodológicos que permitirá a análise, comparação, crítica e a construção de argumentos válidos perante as informações a que estão expostos constantemente. Assim, esse ensino, realizado em parceria com os educandos por meio de processos de escuta, construção de estratégias metodológicas participativas e principalmente com significância, contribui para que a análise da realidade que os circunda seja realizada de modo mais crítico. Pois, segundo Ricardo de Aguiar Pacheco:

As atividades de ensino-aprendizagem, voltadas a uma prática emancipatória e formadora do pensamento crítico, devem assumir o desafio de estimular o

---

<sup>3</sup> Aluno K.S., turma do 1º ano 106. (optamos por usar somente as iniciais do nome do aluno).

educando a operar conceitos para fazer, tanto a interpretação da experiência humana no passado, como também a observar concretamente sua própria realidade social no tempo presente (2017, p. 23).

Tomando o exposto, é fundamental compreendermos que o ensino de História ao longo dos anos e dos currículos educacionais sofreu transformações e, por vezes, revezes. E de maneira não muito diferente ao que vem ocorrendo com o ensino, os educadores de modo geral e os professores das disciplinas de humanas, principalmente os de História, devem estar atentos às demandas produzidas pelo tempo presente. Realidade construída e reconstruída cotidianamente que nos leva a pensar outras estratégias de ensino que auxiliem os alunos a produzirem posturas que os possibilite experienciar o mundo globalizado, imerso nas telas digitais, da melhor forma possível.

Tendo em perspectiva o exposto anteriormente, Fernando Cerri, em um artigo intitulado “Um lugar na História para a Didática da História”, procura oferecer um panorama das mudanças que ocorreram e estão a ocorrer nas pesquisas relacionadas à Didática da História, argumenta que as transformações pelas quais a sociedade mundial passou nos últimos anos do século XX – ressaltando-se aí o Brasil - trouxeram novos contornos para o ensino e a aprendizagem da História.

Para Cerri,

o desafio de redemocratizar também a cultura e a educação leva a um amplo processo reflexivo quanto aos conteúdos e métodos, mas também às origens, finalidades, objetivos, interfaces sociais, variáveis regionais e culturais, aspectos políticos e sociológicos envolvidos no ensino da História escolar. Percebe-se que, para além do escolar, o ensino e a aprendizagem não escolares são fatores decisivos (CERRI, 2017, p. 17).

As novas demandas sociais reivindicadas por variados sujeitos, que em outrora tinham suas vozes e memórias silenciadas (POLLAK, 1989), passaram a exercer pressão nas produções historiográficas e no Estado, o que por sua vez, estimulou o surgimento e o emprego de inúmeras abordagens metodológicas na pesquisa histórica e, principalmente, no ensino e aprendizagem da História.

## 1.2 Histórico do ensino de História no Brasil

A educação formal, compreendida como aquela desenvolvida em ambientes de ensino, como toda a sociedade passou por transformações no decorrer dos anos. Assim também ocorreu com a História, bem como como o ensino de História. Se antes essa disciplina escolar estava preocupada em formar uma massa social voltada para os valores nacionais, que cultuasse os ditos heróis nacionais e contribuísse para o “desenvolvimento” do país. Hoje as forças dos que trabalham e desenvolvem estratégias de ensino da História estão voltadas muito mais para a orientação da consciência histórica dos educandos, do que com o projeto de construção de uma memória nacional hegemônica e garantidora da ordem estabelecida.

Para entender a construção da trajetória do ensino de História no Brasil, é importante compreendermos a história das disciplinas escolares e como o código disciplinar (CUESTA, 1998) da História foi arquitetado em diferentes momentos da história do Brasil. Ou seja, para refletirmos como o ensino de História se reorganizou a cada momento político-administrativo pelo qual o país passou.

Tomando por base o exposto por Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt (2012), em um artigo intitulado História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização, a história enquanto disciplina escolar não se constitui inicialmente com um aparato metodológico voltado essencialmente para o ensino de história, e sim foi sendo construída congregando elementos provenientes da historiografia, fortemente atrelada à academia e às metodologias pedagógicas.

Dessa forma, a autora demonstra que o código disciplinar da disciplina História foi consolidado aos poucos e se deu a partir da junção de vários elementos. Já a preocupação específica quanto ao ensino de História, concebido com metodologias próprias, constituído com aparatos próprios da História e da Didática da História (RÜSEN, 2007) é algo relativamente recente em nosso país.

Como marco institucional fundador da construção do código disciplinar da História no Brasil, pode-se tomar como referencial o Regulamento de 1938 do Colégio D. Pedro II, que orientou a inserção da História como conteúdo no currículo. Elza Nadai (1993), em estudo considerado referência para o estudo do ensino de História no Brasil, além de avaliar esse momento como marco fundador da História enquanto disciplinar escolar, aponta matizes que delinearam o que podem ser considerados

elementos do código disciplinar da História no Brasil. Entre eles a presença de experiências particulares de ensino, a recomendação de a introdução e a supressão de alguns temas abordados em determinadas séries de ensino e a produção de manuais didáticos voltados diretamente para os educandos.

Para Schmidt (2012, 79), “esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional”. Nesse interim, os confrontos teóricos entre monarquistas e republicanos e a definição de uma identidade nacional, tornam-se a tônica do que a História ensinada aos educandos deveria se concentrar.

Com o advento da República em 1889, a importância da História como disciplina escolar, principalmente a História pátria, torna-se imprescindível para concepção de um determinado cidadão, como salientado por Elza Nadai (1993, p. 149):

se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira.

Conforme demonstra Schimdt (2012), esse caminho é consolidado com a Revolução de 1930, em meio a defesa da educação para a formação de um cidadão voltado para as necessidades de desenvolvimento do país, “entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica” (p. 79).

As demandas nacionais, apresentadas pelo regime em vigor, deram as perspectivas para a construção de elementos constituidores de uma cultura escolar, como os materiais didáticos destinados aos educandos e manuais de didática de História para a formação dos professores. Essas produções dirigidas aos docentes consolidar-se-ão como documentos importantes para a orientação da prática pedagógica, de modo amplo, e de modo particular para a História.

Nesse interim, de transformações e enfoques específicos dado ao ensino de História, o gradual diálogo de outras ciências, principalmente a Sociologia e a Pedagogia, foi consolidando o que Schmidt (2012), chama de pedagogização da História. Essa pedagogização, estabeleceu-se principalmente pela incorporação de elementos relacionados a técnicas e métodos de ensino e aos estudos referentes à personalidade e à psicologia dos alunos, trazidos da Psicologia e da Didática Geral, salientando para a existência de um novo tipo de conhecimento e ou de didática específica.

Ou seja, aos poucos essas novas formas do processo educativo foram afastando a História do ensino de História, pois os métodos de ensino não se baseavam, em grande medida, na disciplina de referência em suas particularidades e nas formas de apreender a História.

A forma da transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios desta nova disciplina não levou em consideração, neste momento, o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil (SCHMIDT, 2012, p. 79-80).

Com as mudanças políticas pós-Revolução de 1930, considera-se que o código disciplinar de História teria se consolidado, principalmente após a reforma educacional de Francisco Campos, de 1931. O ensino de História pode ser posto em destaque, pois o processo educacional que o novo regime pretendia instalar estava intimamente atrelado à concepção de História que seria enfatizada durante o processo educacional, pois de acordo Schmidt (2012, p. 80) ao tomar como referência Abud (1993, p. 165), observa que “a reforma Francisco Campos pode ser visto como “fator de coesão nacional” e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção”.

Tendo essas questões em perspectivas, no tocante as instruções metodológicas de História sugeridas pela reforma de 1931, revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, principalmente no que concerne aos procedimentos técnicos, os quais o docente deveria utilizar para motivar e prender a atenção dos discentes, elencando e valorizando alguns aspectos, “como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico [...] o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos (SCHMIDT, 2012, p. 81).

Essas ênfases dadas à História como disciplina estava intimamente ligada ao projeto que o governo tinha para o país. Assim, mesmo após a queda do regime do Estado Novo a disciplina de História ainda era autônoma e exercia uma determinada relevância para o projeto de nação que se queria construir. Isso é percebido, pois, mesmo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema, que entre suas propostas estava dividir cada disciplina a partir de programas e unidades curriculares, a História não foi reunida com a Geografia e a Sociologia, nos moldes do que viria a ser os Estudos Sociais.

Por mais que as ideias para reunir a História, Geografia e Sociologia em uma mesma unidade curricular, já estarem presentes e circulando nos gabinetes de alguns burocratas que comandavam as pastas administrativas da educação, foi somente durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), com as reformas na esfera da educação, que se passou a descaracterizar a História como disciplina componente do currículo, ao mesmo tempo que se inflava a criação de uma outra unidade de ensino, os Estudos Sociais.

Foi no governo militar do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a lei nº 5. 692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau, que o ensino de História perdeu espaço. Foi nesse período de 1964 a 1984 que professores e profissionais da História foram objetos de censura e perseguições. Esta imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, que se inicia uma caminhada de construção do código disciplinar da História.

Após a saída do Brasil do regime civil-militar, houve um aumento do movimento pela volta do ensino de História à escola básica. É nesse contexto que surgem variadas propostas curriculares, elaborados por diferentes sistemas educacionais,

sejam eles municipais ou estaduais, e por professores de História das escolas públicas.

Mas podemos colocar como marco definidor desse código disciplinar de História a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhado pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a) traz em sua parte introdutória o pressuposto de que os fracassos escolares seriam indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse uma maior interação dos alunos com a realidade.

Para Schmidt (2012), o documento enfatiza ainda a forma pela qual os jovens e as crianças podem ter acessos e desenvolver o conhecimento histórico, tais como por meio do convívio familiar, festejos de origens local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação.

Apresenta, também, o pressuposto de que os jovens participam sempre a seu modo do trabalho de memória, interpretam o tempo e a História, e agregam em suas experiências informações, explicações e valores oferecidos em salas de aula. O texto, desse modo, indica que as questões históricas podem ser incorporadas de modo significativo pelos educandos.

Nesse sentido, a feira como espaço de sociabilidade, de trocas de experiências, de informações, de convívio geracional e de observadas transformações temporais, pode ser objeto de estudo desse aluno, no que concerne a um aprendizado focalizado na interação desse educando com a sua realidade, com o seu entorno, seu local.

Assim, percebemos que o ensino de História ganha outra conotação, ao se comparar com as propostas anteriores aos PCN's, visto que, baseando-se nas concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais a História ensinada pela simples transposição didática dos conhecimentos produzidos pela historiografia aos alunos. O ensino de História deve, portanto, estar relacionado a uma interação entre educando, educador, conhecimento e o entorno.

### 1.2.1 Novo Ensino Médio, BNCC e Ensino de História

Entre as propostas e mudanças que ocorreram recentemente na Educação Básica, e que interferem diretamente no conhecimento e aprendizagem da História, torna-se válido a análise da lei nº 13.415/2017, popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Esse regulamento provoca mudanças intensas nessa etapa de ensino, com ênfase no aumento da carga horária com o direcionamento ao ensino em tempo integral e a inserção de itinerários formativos.

Um ponto que precisa ser contextualizado é urgência com que essa lei tramitou no Congresso Nacional, entre finais de 2016 e o início de 2017, durante a presidência de Michel Temer. Paralelamente ao período em que foi aprovada a emenda constitucional que limitaria os gastos públicos federais, a chamada “PEC do Teto”, que reduziu de modo acentuado os investimentos na área da educação.

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Essa reforma determina a ampliação da carga horária anual desse segmento de 800 para 1400, fomentando a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Ao considerarmos esse aumento de carga horária, poderíamos supor que a atuação dos docentes seria valorizada e que os postos de trabalho dessa classe seriam ampliados. Nada obstante, no parágrafo 5 do artigo 3º da referida lei, consta: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).

Isso ocasiona uma diminuição da carga horária em relação à anterior, pois 1800 horas divididas para cada uma das três séries, resulta somente em 600 horas anuais

para a formação geral básica, comum a todos os estudantes do território nacional. Ou seja, os componentes curriculares tradicionais têm sua carga horária reduzida em prol dos itinerários formativos.

Outro aspecto que é válido de observação, diz respeito a não obrigatoriedade de alguns componentes curriculares nas três séries dessa etapa de ensino, como, por exemplo, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Biologia, Química, Física, Educação Física, tornando obrigatório somente Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é bem provável que as áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza, mencionadas anteriormente, deixem de existir em alguma das séries.

Nessa lei, não há nenhuma menção de quantidade de horas-aulas para cada componente curricular em cada uma das três séries do Ensino Médio e, muito menos, garantia de que um dos cinco componentes curriculares da área das Ciências Humanas seja fixo em todas elas. A vista disso, a redução é certa e, por isso, os professores de História do Ensino Médio precisarão completar a carga horária ministrando itinerários formativos afins ou terão que se desdobrar em diversas escolas, a exemplo de muitos colegas filósofos e sociólogos.

Torna-se perceptível que infelizmente, a Lei nº 13.415/2017 apresenta um retrocesso na educação brasileira, que remete ao período da Ditadura Civil-Militar, quando a Lei nº 5.692/71, no que se refere à etapa que corresponde ao Ensino Médio, tinha os mesmos dois objetivos: de atender a formação de técnicos de nível médio e de abrandar a pressão sobre o ensino superior.

É possível concluir que ambos os períodos históricos, bem como as reformas no Ensino Médio que aconteceram nestas duas respectivas fases, foram, na realidade, uma tentativa de conversão ora da educação em mercadoria, ora da mercadoria em educação. [...] Em face disso, pode-se compreender que a viabilização de pactos entre a iniciativa privada e a oferta da educação pública representa, na realidade, um retrocesso para o jovem da classe popular. (PONCIANO et al., 2019, p. 17-18)

Nesse interim, de remodelamento da Educação Básica no país, é imprescindível a discussão que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem suscitando a variados grupos sociais, como educadores, gestores municipais e estaduais, bem como às organizações civis ligadas à educação e ao mercado educacional.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as “aprendizagens essenciais” que todos os alunos brasileiros precisam desenvolver no decorrer do seu percurso na Educação Básica, independente da instituição de ensino em que estude no país.

O desenvolvimento desse documento contou com diversas mudanças e readequações antes da homologação da parte referente ao Ensino Médio, ocorrida no início de 2018, no governo do presidente Michel Temer. No entanto, antes da aprovação final, duas propostas anteriores para a BNCC foram apresentadas, ambas produzidas durante o governo da presidenta Dilma Roussef.

A primeira versão da BNCC foi organizada e publicada em 2015, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), com a participação de educadores universitários competentes e representantes do setor privado da educação, ligados ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum.

Já a segunda versão da BNCC foi enriquecida após as contribuições de milhares de docentes, organizações e de escolas de todo o território nacional. O documento quase duplicou de tamanho e foi para publicação em 2016, em meio ao turbulento processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef.

Por fim, a terceira e última versão da BNCC foi instituída em 2017, e não foi objeto de amplo debate público. Ela sofreu forte interferência de grupos empresariais de ensino, com fortes interesses privatistas da educação brasileira, e foi aprovada por um Conselho Nacional de Educação completamente desfigurado durante a gestão do presidente Michel Temer.

É valioso destacarmos as inovações propostas pelas primeiras duas versões da BNCC no que se refere ao ensino de História no Ensino Médio. Na primeira, os objetivos da aprendizagem estavam organizados em três eixos: “Mundo Ameríndio, Africano e Afro-brasileiros” (1º Ano); “Mundos Americanos” (2º Ano) e; Mundos Europeus e Asiáticos (3º Ano). Na segunda versão desse documento, foram apresentadas três unidades curriculares: “Escravidismo, Liberalismo, Autoritarismo e Democracia nas Américas”; “Da Queda dos Impérios Europeus ao Processo de Globalização” e; “Brasil: República, Modernização e Democracia”.

Entretanto, na terceira e última versão, a disciplina de História no Ensino Médio, figura apenas como parte da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que possui seis componentes e trinta e uma habilidades. Praticamente, o modelo presente na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), no qual a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias abrange seis componentes e trinta habilidades.

Em outras palavras, um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, às necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala. (ZANK, 2020, p. 107-108).

A publicação da BNCC dá continuidade a uma série de programas curriculares que, desde 1931, vem procurando regulamentar o ensino das disciplinas nas escolas brasileiras, por meio da introdução de temas, objetivos e métodos, dependendo da orientação do governo vigente (ABUD, 2017, p. 21).

No tocando à disciplina de História verificamos atualmente elementos que se apresentam desde o início do ensino de História no Brasil, baseado na sequência cronológica de estudo europeia (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), orientando uma visão política da História do Brasil (Colônia, Império e República), o que, por conseguinte, acaba por deixar de lado outras perspectivas históricas ao ensino de História.

Nesse ponto, é válido ressaltar que nenhum outro componente curricular desperta tanto interesse e vigilância quanto o da História. Isso evidencia sua importância para o controle do poder. Ela é apontada como disciplina responsável por contribuir diretamente para a formação política dos educandos, além de auxiliar na formação e consolidação de uma identidade nacional.

No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. (ABUD, 2017, p. 15).

O currículo, portanto, é um fator importante no processo de formação identitário. Segundo Maria de Fátima Barbosa da Silva, “o currículo é de certa forma, a expressão de uma memória oficial, por vezes dominantes, que tenta silenciar outras memórias” (SILVA, 2010, p. 2). De modo semelhante, Jorge Gregório da Silva (2009, p. 7), vai caracterizar o currículo como “[...] uma criação do capital, portanto é, predominantemente, embora que não unicamente, um instrumento de reforço e não de contestação do modo social e histórico de produção capitalista”.

Nessa perspectiva, podemos perceber que o currículo contribui para esse “jogo” com a memória, logo, para com a constituição de identidades e/ou narrativas históricas específicas. Não estamos, nesse sentido, querendo argumentar que o currículo de História, através do silenciamento de algumas memórias em detrimento de outras, possa, exclusivamente, direcionar o processo identitário dos sujeitos envolvidos no processo do ensino de História. Estamos afirmando que ao consolidar uma única memória o currículo suprime o trabalho com outras possíveis memórias, por conseguinte, o desenvolvimento de outras identidades e de outras narrativas históricas.

Christian Laville (1999), em “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História”, demonstra como o currículo de História é objeto de disputas constantes entre segmentos políticos diversos dentro de uma mesma nação. Observa, ainda, que para esses sujeitos a maneira como o currículo está organizado, isto é, os conteúdos presentes nesses, é o fator responsável por produzir e/ou orientar as narrativas históricas dos indivíduos. No entanto, este mesmo autor nos esclarece que o componente curricular não é o único fator, é um dos envolvidos nesse processo, pois, “[...] a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo dos meios de comunicação, tenham muito mais influência.” (LAVILLE, 1999, p. 137).

Laville (1999), dessa maneira, argumenta que o currículo é considerado pelos grupos dominantes como um dos principais articuladores do processo de consolidação das memórias, identidades e das narrativas históricas, característica essa entendida como dotada de potencial de provocar interferências ao *status quo*. À vista disso, as preocupações desenvolvidas por esse grupo, quanto às alterações curriculares, são mais incisivas quando se modificam os temas e objetos de estudos que serão abordados nas aulas de História, se comparado às habilidades e competências que se pretende desenvolver junto aos alunos.

De modo semelhante, Ivo Goodson (2007, p. 244), observa que as disciplinas escolares e os conhecimentos por elas trabalhados, muitas vezes tem uma estreita relação com os interesses dos grupos sociais dominantes, de acordo com o autor:

[...] as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar.

Na pesquisa referenciada acima, Ivo Goodson observa a relação entre currículo prescrito e currículo narrativo. Para esse autor, os currículos prescritivos, que descrevem e referenciam os assuntos a serem desenvolvidos nas disciplinas escolares, nos estabelecimentos de ensino, são maneiras de perpetuar-se as exclusões sociais, ao mesmo tempo que garantem a hegemonia do poder nas mãos de alguns poucos indivíduos. A prescrição curricular é, de certa forma, a perpetuação do capital cultural e simbólico de determinado grupo, pois dificulta e, por vezes, impede a promoção da inclusão social por meio da educação. Segundo Goodson (2007, p. 243), “ao longo dos anos, a aliança entre prescrições e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

A organização da BNCC é, desse modo, um regresso à pedagogia das competências que visa o bom desempenho nas avaliações de larga escala ou adestramento específico de uma futura classe trabalhadora para as necessidades do setor produtivo, imerso nas teias mundiais do neoliberalismo.

Para a infelicidade de educadores preocupados com a formação humana e integral dos alunos, a escola, na sociedade capitalista e imediatista em que vivemos, tem sido utilizada como instrumento para legitimar a reprodução do capital, tornando o indivíduo economicamente útil e dócil socialmente. Enquanto isso, a educação está sendo oferecida como mercadoria qualquer e por uma precificação definida pelas demandas do mercado e alicerçada nos grandes conglomerados educacionais.

### 1.3 A cidade de Bragança: breve histórico

Ao tomarmos por base o discutido acima, sobre a aproximação do ensino de História da realidade do educando, é importante compreendermos os espaços urbanos como ambientes profícuos para a pesquisa histórica, inserida como estratégia metodológica na Educação Básica. Assim, para o emprego dessa metodologia precisamos conhecer a realidade socioeconômica do município, a instrutura física do campo em que o estudo se desenrolara e as histórias que estão presentes nesses recintos.

Nesse sentido, é preciso apresentar a cidade de Bragança, seu percurso histórico, a relação da sociedade bragantina com seus patrimônios históricos culturais, e a importância da feira livre da cidade, a qual será o campo de análise dos educandos.

Geograficamente Bragança é um município litorâneo que se localiza no Nordeste do Estado do Pará-Brasil, na mesorregião do Leste paraense e microrregião Bragantina, em uma zona situada entre Pará e o Maranhão, com uma área, segundo dados do IBGE (2021), de 2.090,234 km<sup>2</sup>. Limita-se ao Norte com o Oceano Atlântico; ao Sul com os municípios de Santa Luzia do Pará e Viseu; a Leste com o município de Augusto Corrêa e a Oeste pelo município de Tracuateua.

A cidade está situada a 30 metros de altitude em relação ao mar. Sua posição geográfica é determinada pelo paralelo 01°03'17' de Latitude Sul, em sua interseção com o meridiano de 46°45'54' de Longitude Oeste (Greenwich).

Quanto à climatologia, possui as características do clima amazônico, sendo que no período de janeiro a maio, as chuvas tornam-se mais intensas, causando prejuízos à agricultura, em algumas regiões; de junho a agosto, o período é estável e favorável ao cultivo; já de setembro a dezembro, é o período de maior estiagem, com o clima megatérmico e úmido.

Bragança tem sua costa marítima recortada por furos, baías e ilhas, onde desaguam inúmeros pequenos rios, importantes tanto como vias de transporte como para a pesca. No entanto, merece destaque o rio Caeté.

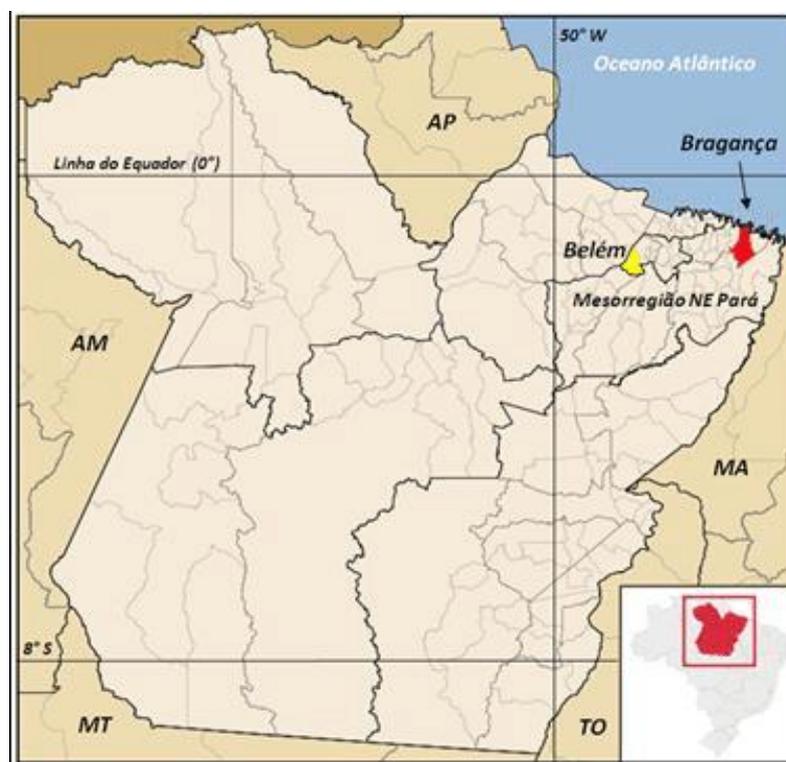
O rio Caeté por sofrer influência das marés, exhibe pequenas ondulações e apresenta trechos com pouca profundidade. À margem esquerda do rio, numa planície

de pequeno declive, está situada a histórica cidade de Bragança, distante 36,0 km de uma das mais belas praias do Brasil, Ajuruteua.

Segundo a estimativa do IBGE a população do município em 2017, era de 130.122 pessoas, com uma densidade demográfica de 54.13 hb/km<sup>2</sup>. De acordo com esse órgão em 2020 o salário médio dos moradores da cidade era de 2.0 salários-mínimos. Em 2019, o PIB per capita do município foi de R\$ 9.122,72. Além disso, no quesito saneamento básico somente 14,5% dos domicílios apresentam sistema de esgoto adequado. Os estudos realizados por órgãos estatais, ao relacionarmos esses parâmetros, mostram que o IDHM (Índice de desenvolvimento Humano Municipal) é de 0.600.

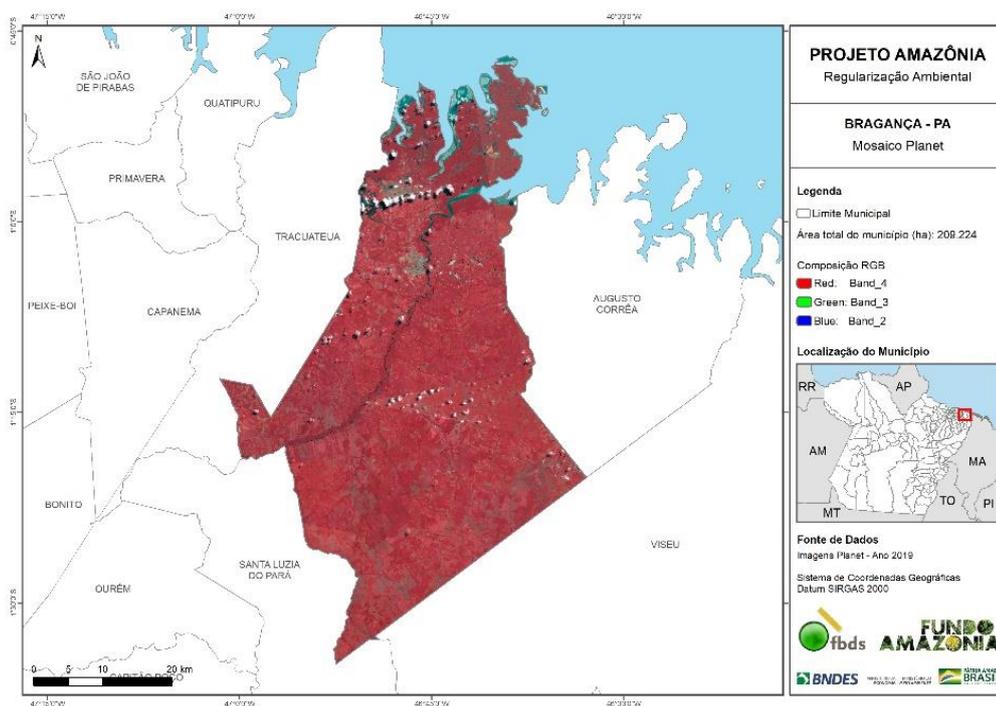
No que concerne a taxa de escolarização segundo o censo de 2010, 96,1% dos sujeitos entre 6 e 14 anos estão frequentando a escola. No entanto, esse número pode ter apresentado mudanças devido ao processo de esvaziamento das salas de aulas, em virtude da pandemia ocasionada pela Convid-19, constatação realizada de modo empírico no decorrer de nossa prática docente.

Figura 1 - Mapa da localização do município de Bragança-PA



Fonte: IBGE (2014)

Figura 2 - Limite territorial do município de Bragança - PA



Fonte: Imagens Planet, 2019

Conhecida como Pérola do Caeté, Bragança é considerada a cidade mais antiga do estado, com 409 anos, e por onde teve início a colonização da Amazônia. De acordo com alguns escritores, como Bolívar Bordallo da Silva (advogado e historiador), que deixou sua inédita Cronologia Bragantina; Benedito César Pereira (cronista), que inaugurou em Sinopse da História de Bragança, o debate em torno das datas fundadoras; e Dário Benedito Rodrigues, doutor em História e professor da Universidade Federal do Pará, a história da fundação de Bragança remonta as disputas territoriais que ocorreram nos primórdios da colonização do território amazônico pelos europeus.

Mesmo envolto em muitas controvérsias, a fundação do município de Bragança tem uma relação direta com o processo de colonização da Amazônia. Tomando como base os materiais produzidos por Dário Benedito Rodrigues, reunidos em seu *blog* pessoal<sup>4</sup>, compreende-se, com base em alguns registros e estudos históricos, terem sido os franceses os primeiros europeus a se aproximarem da região, em 08 de julho de 1613, numa exploração marítima de reconhecimento com o objetivo de providenciar a conquista da região sul da América pelo litoral, a partir de São Luís, no

<sup>4</sup> Disponível em: <http://profdariobenedito.blogspot.com.br>. Acessado em 25/10/2022.

Maranhão. O contato com os indígenas da etnia tupinambá (primeiros habitantes da região) deu a tônica do processo de envolvimento do que viria a seguir com o início da destruição desse grupo.

Os franceses chefiados por Daniel de La Touche, Senhor de La Ravardiere, foram os primeiros a reconhecer parte da região, com a clara missão de conhecer, explorar e ocupar militarmente a área. Após três anos, com o objetivo de consolidar a conquista portuguesa da região, Francisco Caldeira Castelo Branco, que a essa altura já se estabelecera no atual estado do Maranhão e em terra das Guianas, cuidou para que a região litorânea fosse protegida de possíveis invasões estrangeiras, principalmente dos franceses, fundando em 1616, o forte militar que deu origem a cidade de Belém do Pará.

Na esteira do processo de consolidação do domínio da Colônia, assim como na região que compreendia a vila de Bragança, o português inseriu o tráfico e comércio de escravos africanos e a escravização dos indígenas, redistribuídos de outras localidades, para auxiliar na lavoura, o que ocorreu significativamente para que a região de Bragança se tornasse um entreposto comercial entre a cidade de São Luís e Belém, momento em que ambas as cidades eram importantes comercial e politicamente na região Norte da colônia.

Apenas em 1854, já na segunda metade do século XIX, pela Resolução de nº 252, de 02 de outubro, a vila de Bragança, tornou-se cidade, por determinação do Presidente da Província, tenente-coronel Sebastião Rêgo Barros, tida como a mais importante da Zona Bragantina e tendo como principais características a população acolhedora, o comércio, a agricultura e a organização socioeconômica.

Como em todas as regiões do Brasil, a cidade de Bragança e seus entornos se constituiu socialmente por meio de diversos grupos étnicos. O negro africano trazido para a colônia como escravizado, contribuiu com traços na língua, costumes e crenças. Outro notável grupo imigrante nesse contexto foram os nordestinos advindos para o trabalho, principalmente às lavouras presentes nas comunidades do entorno da cidade como as regiões do Almoço, Montenegro e dos Campos.

Anterior a implantação da Estrada de Ferro de Bragança em 1908, as relações com Belém e São Luís eram estabelecidas através de viagens marítimas, demoradas e perigosas; ou então por via do rio Guamá, dividida em duas etapas, sendo uma por terra, a pé ou por tração animal, e outra metade da viagem por embarcação, rio abaixo, até a cidade de Belém.

Turistas em geral, atribuem algumas características a Bragança, vendo-a como uma cidade aconchegante, que alia certo “progresso” material com algumas tradições, especialmente na cultura e religiosidade. Sua população é originária de três grandes grupos étnicos, assim como a população brasileira de modo geral: branco, índio e negro. A grande diversidade de hábitos materiais, espirituais culturais é um resultado complexo de miscigenação entre esses grupos, constituindo-se em adaptações forçadas pela lógica civilizacional europeia e por lutas pela afirmação de indígenas e negros.

Intrinsicamente ligada à história da região Bragantina, esteve o projeto de construção da Estrada de Ferro de Bragança. Por meio da via férrea a região cresceu notadamente e se desenvolveu na questão social, cultural e econômica, especialmente para atender a grupos políticos e proprietários. Assim como representou um importante fator para ligar por via terrestre grandes extensões territoriais, que até então se encontravam isoladas. Além do escoamento da produção agrícola, esse projeto beneficiou o surgimento de novas cidades em seu percurso.

O município de Bragança instituiu um grupo social com forte influência da educação portuguesa, que interferiu diretamente nos hábitos, costumes e na vida social de seus habitantes, que se manifesta ainda através da cultura, de exemplares do patrimônio material arquitetônicos de características nitidamente lusitanas e instalados nas áreas urbanas privilegiadas, fortalecendo o caráter de camada superior da sociedade.

Bragança, no início do século XX, era um município próspero, organizado a partir de uma lógica urbanística europeia, com um setor comercial que já alcançava vários ramos e que estava em sintonia com as demandas econômicas da capital, principalmente nas questões de produção agrícola, sendo a estrada de Ferro a linha de ligação entre ambas as cidades.

A Estrada de Ferro de Bragança representou na época um meio moderno e regular de transporte, assegurando o escoamento dos produtos locais, da roça bragantina, o que contribuiu significativamente para o crescimento econômico de grupos comerciais e políticos da cidade, acentuando nítidas diferenças sociais e legitimando um grupo de elite que deteve o poder econômico, as iniciativas intelectuais e que dominou o cenário cultural das décadas de 1920 a 1950 do século XX. A partir das iniciativas desses grupos, surgiram grêmios, associações recreativas

e culturais que se tornaram em parte, referências para a sociedade bragantina contemporânea.

De uma sociedade constituída por indígenas, colonos e padres no final do século XVIII, de senhores, negros escravizados e caboclos no século XIX, Bragança passou a ter na fase ferroviária (1908-1966), uma sociedade de proprietários de terras, grandes agricultores e comerciantes e de uma população com diversas contribuições culturais de seus principais grupos étnicos, criadores de ricas práticas culturais ainda presentes no cotidiano, como as festas juninas, festejos ruais, carnaval, festas religiosas de Santos e, em especial, os ritos e eventos que envolvem a Festividade de São Benedito.

A maior manifestação cultural da região do Nordeste do Pará tem Bragança como foco, com seu ápice nas manifestações em torno da Festividade do Glorioso São Benedito, comungando e misturando aspectos da religiosidade e da cultura em culto dedicado ao “Santo Preto”. Essas manifestações datam a origem de 03 de setembro de 1798, quando os antigos escravizados da vila de Bragança organizaram uma Irmandade e uma festividade em honra ao seu Santo intercessor, que na atualidade ganha repercussão e volume, tornando-se uma das maiores festas religiosas do estado do Pará, anualmente entre os dias 18 e 26 de dezembro, quando acontece a festa da Marujada e a solene procissão pelas ruas.

A festividade é marcada por rituais que envolvem reza, dança, música e culmina com a grande procissão pelas ruas da cidade, onde os devotos se envolvem em um ato de fé e expressão cultural, há mais de 200 anos, reforçando construções identitárias.

#### **1.4 Feira livre de Bragança: espaço de sociabilidade**

As feiras compreendidas como espaços urbanos que concentram uma variedade de atividades e produtos comercializados cotidianamente a cada momento, são muito mais que meros recintos comerciais. Podemos observá-las como áreas que congregam valioso material para a análise social dos sujeitos que as frequentam, pois através de olhares atentos e direcionados conseguimos constatar as construções identitárias que são formuladas e remodeladas constantemente nesses espaços,

assim como as memórias que são construídas cotidianamente por diversos indivíduos que estão em constante processo dialógico.

Nesse viés, podemos compreender esses espaços urbanos não somente como elemento físico e comercial, mas também como elemento cultural e socialmente construído cotidianamente.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico buscando traçar um histórico das feiras-livres no Brasil e no mundo, podemos observar que o costume de realizar feiras é muito antigo. Conforme aponta Lenita Maria Rodrigues, no livro “Era uma feira aonde a gente ia de chinelo: Campo Grande e sua feira livre” (2013), pode-se traçar as origens delas na antiguidade, onde o comércio parecido com as feiras-livres atuais era realizado nas ruas e templos religiosos, portanto, muitas vezes ligadas às práticas religiosas. Na obra a autora ressalta a importância das feiras e sua relação estreita com as cidades, pois uma passou a existir a partir da outra.

Assim, a história das feiras pode ser remontada aos primórdios da organização humana em cidades. Ao analisarmos às primeiras cidades construídas ao redor do mundo podemos observar espaços reservados para as atividades de trocas de mercadorias, gêneros alimentícios e objetos que facilitavam os trabalhos. Porém, foi no século IX na Europa Medieval que estão as bases do reaquecimento das feiras-livres na sociedade ocidental (GONÇALVES E ABDALA, 2013). No renascimento comercial e urbano que a Europa viveu durante fins do século XI e no século XIV, que as feiras começam a se moldar em formatos equiparados com os quais conhecemos atualmente.

Além do mundo europeu, as feiras livres também se fizeram presentes em variadas culturas e sociedades. No continente Africano as feiras livres além de se moldarem como espaços de comércio e transação financeira, também se constituíram em um importante espaço de trocas de experiências, que por vezes contribuíam para com a complexidade das relações sociais cotidianas e não tão cotidianas assim.

Com a importância cultural antiga, que remonta à história mundial, no Brasil as feiras-livres apresentaram origem ibérica, trazidas pelos lusitanos, no período da colonização (ALMEIDA 2009; LUCENA e CRUZ 2011; MATOS, 2012). Atualmente em muitas cidades, principalmente nos grandes centros, estes espaços de comércio vivenciam um processo de marginalização pelo poder público, na medida em que são qualificados como antiquadas e obsoletas, por não estarem em compasso com a

modernização da economia, que criou e cria novas formas de comercialização (SOUZA, 2015 apud MASCARENHAS e DOLZANI, 2008).

Entretanto, apesar do cenário descrito acima, ainda possuem grande representatividade no universo popular urbano contemporâneo, principalmente nas médias e pequenas cidades brasileiras, e devem ser reconhecidas e valorizadas, pois ainda continuam a impulsionar práticas cotidianas de grupos de trabalhos e de grupos subalternos (SOUZA, 2015, apud MASCARENHAS e DOLZANI, 2008; MATOS, 2005), e, assim, relacionadas ao exercício da resistência cultural e da territorialidade por estes atores sociais.

Nessa perspectiva, as feiras-livres devem ser analisadas para além de um espaço de simples comercialização, compra e venda de mercadorias. Devem ser pensadas enquanto espaços educativos e pedagógicos não formais de aprendizagem, que revelam a dimensão educativa das cidades e da relação do trabalho com a formação humana. Tais lugares devem ser compreendidos, também, como locais privilegiados de educação popular e de produção cultural (DALENOGARE e ALBERTI, 2011), os quais os trabalhadores criam e recriam, em suas práticas diárias, diferentes saberes do trabalho.

A partir do exposto é válido compreender que a feira-livre da cidade de Bragança do Pará pode ser observada como ambiente profícuo para o ensino de História, que tem como elemento principal de sua prática a aprendizagem histórica baseada na História Local e nos métodos da história oral.

Como demonstrado no tópico anterior, a história do município de Bragança esteve e está relacionada às práticas comerciais, muitas delas tendo a feira-livre da cidade como espaço protagonista desses processos.

Atualmente a respeito do aspecto físico o ambiente comercial da Bragança está situado na parte histórica da cidade. Internamente é subdividido em três partes: a que está localizada em uma área mais distante do Rio Caeté é destinada às lojas de móveis e de confecções; a próxima do rio é dedicada a venda de frutos do mar, principalmente pescados, haja vista a cidade ser polo pesqueiro, e de farinha de mandioca; e a parte intermediária, em qual está localizado o centenário Mercado de Carne do Município, é ocupada por vendedores ambulantes que comercializam uma variedade de produtos, desde lâmpadas a bebidas. No entanto, essa divisão não obedece a uma regra específica e definida previamente pelos órgãos municipais,

sendo desse modo, possível perceber a comercialização de produtos em áreas diversas das relatadas.

Figura 3 – Fachada do Mercado de Carne da cidade de Bragança



Fonte: arquivo do autor.

Nos últimos 8 anos a Prefeitura Municipal de Bragança vem tentando organizar e urbanizar o ambiente destinado ao comércio. Contudo, em uma dessas tentativas muitos feirantes acabaram perdendo sua clientela, uma vez que seus estabelecimentos comerciais foram direcionados a outra área, localizada em um ponto distante do público que circula cotidianamente na feira, realidade que posteriormente forçou os órgãos da administração da cidade a reverem essa mudança de endereço. Esse fato é perceptível nos depoimentos coletados pelos alunos que participaram das atividades externas propostas por este trabalho, como poderemos conferir no capítulo 3.

Ainda com base nos aspectos estruturais desse ambiente urbano, é válido salientar o artigo produzido por Edileuza Amoras Pilletti et al, intitulado: “Análise socioambiental da Feira Livre de Bragança/PA. Segundo as estas, a feira livre de

Bragança pode ser caracterizada como um meio ambiente com baixa qualidade, no que tange os aspectos estruturais, por apresentarem elevado grau de poluição, sejam eles biológicos, químicos ou sonoros. Concluem que, por mais que esse ambiente apresente uma diversidade de práticas sociais, culturais e políticas, ele oferece uma parca qualidade de vida aos sujeitos. Portanto, devem ser procuradas e implementadas medidas via administração pública que venham a diminuir o nível desses problemas.

A feira livre de Bragança, como qualquer outra, deve ser observada e analisada através de múltiplos olhares, tanto por aquelas que a caracterizam como ambiente proveitoso para a prática educacional, por permitir o contato com a diversidade cultural que cotidianamente movimenta, faz e refaz a feira, quanto pelos olhares daqueles que procuram reorganizar esse espaço urbano, a fim de estruturar um local mais agradável e saudável para a prática comercial/financeira.

## **2 MUITO ALÉM DO ESPACIAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Contar outras histórias em sala de aula é uma tarefa possível de ser realizada, no entanto, para determinada empreitada o docente necessita compreender que o processo de ensino de História envolve variados elementos, que se conectam no momento de sua aula. Assim, ao utilizar apenas os elementos narrativos presentes nos materiais didáticos, o professor possivelmente diminui as outras possibilidades que a História trabalhada na Educação Básica permite apresentar aos alunos.

A construção do sujeito histórico se faz também pela consciência que ele produz no convívio com a sociedade que o rodeia. Deste modo, as histórias e temáticas do local (do entorno dos alunos) podem representar ferramentas de valor considerável, já que apresentam meios para que os discentes percebam e reflitam sobre suas realidades e as reconheçam como dotadas de historicidade, passíveis de indagações e contradições.

Tendo em vista a contribuição que o ensino de História tem para a formação dos cidadãos, nesse capítulo exploraremos algumas discussões envolvendo o patrimônio cultural e a educação patrimonial. Apresentaremos as possibilidades apresentadas pela história local como estratégia metodológica empregada ao ensino de História. Por fim, analisaremos a relação da memória e a construção das identidades locais e sua relação com os patrimônios culturais de diferentes grupos sociais.

### **2.1 Patrimônio e Educação Patrimonial**

A palavra patrimônio, de origem latina *patrimonium* se referia, entre os antigos romanos, a tudo que pertencia ao pai de família. Assim, o patrimônio era privado, individual e da classe de nobres. A difusão do cristianismo e o predomínio da Igreja, principalmente na Idade Média, acrescenta o caráter religioso ao patrimônio.

Começam, nesse momento, os cultos aos santos e às igrejas. Com o passar do tempo o conceito se estende aos patrimônios das aldeias, cidades e dos países.

Entre os séculos XVIII e XIX, como forma de consolidar os Estados Nações europeus principalmente, passou-se a associar a Patrimônio cultural a tudo aquilo que possibilitasse a representação da nacionalidade de um povo, algo em comum que se constituísse enquanto elemento de identidade social de determinada comunidade e tivesse uma ligação com a memória social desse grupo. Monumentos, edifícios e outras formas de expressão passaram a ser compreendidos como ferramentas utilizadas pelas políticas dos Estados para essa finalidade.

Mas foi entre as duas grandes guerras mundiais, 1914 e 1945, quando o nacionalismo dos países ficou acirrado, que os patrimônios passam a ter maior valor material e simbólico para as nações. Após a Segunda Guerra Mundial, a cultura passa a ter uma abordagem mais abrangente, logo o que se entende como bem cultural de um povo aos poucos ganha outros contornos. Em 1945, surgem a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco). Nesse momento começou a se falar em patrimônio universal, ou seja, os patrimônios presentes em determinado território nacional passaram a ser percebidos como pertencentes e de valor à toda sociedade mundial, e não mais circunscrito à determinada região e/ou país.

Muito disso se deve, indiscutivelmente, às críticas e às visões normativas que o nacionalismo passou a receber das sociedades com o término da Segunda Guerra Mundial. Desse modo, observou-se que “o patrimônio, antes restrito ao excepcional, aproximou-se, cada vez mais, das ações quotidianas, em sua imensa e riquíssima heterogeneidade” (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p. 30).

### 2.1.1 O que são patrimônios culturais?

De modo a compreendermos o que são patrimônios culturais necessitamos, primeiramente, classificá-los. De acordo com Carlos Lemos (1981, p. 8-10), Hugues de Varine-Boham, divide os patrimônios em três: o primeiro grupo são os patrimônios naturais; o segundo grupo de elementos refere-se ao conhecimento, às técnicas, e ao saber fazer; o terceiro grupo são os chamados bens culturais.

Os patrimônios naturais arrolam os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente.

Nesta categoria estão, por exemplo, os rios, água desses rios, os seus peixes, a carne desses peixes, as suas cachoeiras e corredeiras transformáveis em força motriz movendo rodas de moendas, acionando monjolos e fazendo girar incrivelmente rápidas as turbinas de usinas de eletricidade (LEMOS, 1981, p. 8). não

Já os patrimônios que se referem aos elementos dos conhecimentos, são elementos não tangíveis do Patrimônio Cultural. “Compreende toda a capacidade de sobrevivência do homem no seu meio ambiente. Vai desde a perícia no rastejamento de uma caça esquiva na floresta escura até às mais altas elocubrações” (LEMOS, 1981, p. 9).

O terceiro grupo reúne os chamados bens culturais, “englobam toda sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer” (LEMOS, 1981, p. 10).

Para a compreensão a respeito do Patrimônio Cultural devemos nos atentar primeiramente à mudança do conceito de cultura. Assim, a partir do momento em que a compreensão do que é cultura se expande e deixa de ser interpretada somente como aquela produzida por determinado povo ou classe social, a preocupação em preservar as culturas de diferentes sujeitos passa a ser uma questão latente. Nesse sentido, não se faz distinção entre cultura melhor e pior, entre cultura de rico e de pobres, de negros e brancos. Mas sim, observa-se uma gama de manifestações culturais presentes em uma mesma sociedade, que utiliza elementos materiais ou não materiais para sua expressão.

Desse modo, o Patrimônio Cultural de determinada sociedade pode ser compreendido como um montante de manifestações que congregam elementos materiais e imateriais. Entendemos como elementos da cultura material, conforme nos demonstram Sandra Pelegrini e Pedro Paulo Funari:

[...] a totalidade do mundo físico apropriado pelas sociedades humanas. Estão incluídos não apenas o que o ser humano produz, na forma de

artefatos, como tudo o que ele produz, na forma de artefatos, como tudo o que ele transforma no decorrer do tempo (2008, p. 26).

Já a cultura imaterial está ligada aos elementos que não são físicos, isto é, não podemos sentir através do tato, mas podemos experimentar através dos outros sentidos, com o olfato, o paladar, o auditivo e o visual. Os elementos que compõem a cultura imaterial são as manifestações humanas que utilizam na sua expressão elementos da cultura material, porém, não se resumem a elas. Conforme exemplificam Pelegrini e Funari (2008, p. 27) “[...] a imaterialidade foi resumida à impossibilidade de tocar (mas não de ser percebida, claro)”.

A respeito do patrimônio imaterial, em 2003, a UNESCO editou a “Convenção sobre a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Intangível ou Imaterial”. No primeiro parágrafo do segundo artigo desse documento, se entende como patrimônio cultural imaterial ou intangível como:

[...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. (Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, 2003, p. 1).

Nessa perspectiva, o patrimônio imaterial transmitido entre as gerações é compreendido a partir do viés da alteridade. Ele é considerado elemento de constantes alterações e reelaborações decorrentes da dinâmica social, das mutações provenientes das relações entre comunidades e os grupos que convivem em determinado espaço e período, das interações com a natureza e com os recursos provenientes dessa. Ou seja, se compreende como patrimônio imaterial as manifestações sociais que os indivíduos exercem entre si e com o meio.

A partir dessa convicção da qual o Brasil é signatário, foram observados em territórios brasileiro processos que visavam construir mecanismos para o cuidado e a preservação de manifestações culturais inerentes a determinadas sociedades e grupos.

A valorização do patrimônio imaterial se deve, na atualidade, às alterações que ocorreram nas concepções do conceito de cultura e patrimônio, indissociáveis às

transformações encaradas pelo corpo social, próprias do convívio social. Conforme argumentam Sandra Pelegrini e Pedro Paulo Funari:

A valorização da diversidade humana não pode ser desvinculada da eclosão das reivindicações do reconhecimento do valor de identidades sociais e, portanto, da contestação dos conceitos de cultura monolítica e homogênea (2008, p. 23).

Assim, o patrimônio cultural eleito como objeto deste trabalho é a feira livre da cidade de Bragança Pará, especificamente os fazeres, saberes e vivência dos sujeitos que cotidianamente convivem nesse espaço urbano. Por conseguinte, não estamos nos restringindo ao patrimônio cultural registrado pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional, mas tomando como perspectiva o valor cultural que possibilita o reconhecimento por parte da comunidade, principalmente de nossos alunos, com a valorização dessas práticas e conhecimentos. Pois, de acordo com Sandra Pelegrini e Pedro Paulo Funari:

As autoridades políticas, as escolas e as comunidades locais precisam se aglutinar em torno de programas e projetos comuns de preservação das tradições orais e populares. Dessa maneira, os cidadãos envolvidos vão se sentir valorizados por meio dos ofícios artesanais, das receitas culinárias, das beberagens medicinais e dos saberes de suas comunidades e, com certeza, serão motivados a transmitir esses conhecimentos às próximas gerações (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p. 103).

Tendo como base essa definição de patrimônio cultural, deveríamos realizar a seguinte indagação: por que preservar? Essa pergunta é latente quando se busca resguardar determinados bens culturais de diferenciados conjuntos sociais, principalmente quando os membros que compõem esses grupos são em sua maioria excluídos pelo corpo social. Para responder a esse questionamento necessitamos primeiramente perceber que os bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais, são elementos constituidores de nossa memória social, portanto, estão intimamente relacionados com a construção de nossa identidade.

De acordo com Carlos Lemos (1981) a História do patrimônio no Brasil é construída de maneira tímida, principalmente no período colonial e imperial. A preocupação em preservar os objetos e monumentos arquitetônicos só ganharam força em meados do século XX, durante a Segunda República. Antes disso, artefatos que lembravam e/ou ajudavam a reforçar a memória social não eram interpretados como dotados desse sentido, como, por exemplo, os que possivelmente nos ajudariam a compor uma História baseada em outras fontes, tornando-a, desse modo, mais complexa e recheada de contradições. Como exemplo podemos citar o que registra Lemos (1981, p.35), “[...] papéis comprometedores queimados, como aqueles relativos à escravidão negra, por ordem do abolicionista Rui Barbosa, já depois do 13 de maio da Princesa Isabel”.

Percebemos, portanto, que o controle por parte das autoridades no que diz respeito aos patrimônios esteve sujeito a outros fatores e pretensões, não comprometidos em resguardar para as futuras gerações a constituição social de determinados grupos e cidadãos brasileiros.

No Brasil, as políticas públicas envolvendo a valorização e preservação remontam ao governo de Getúlio Vargas, com a fundação em 1937 do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. E a partir do Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro, que reorganizou o referido órgão se definia como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional como sendo:

[...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (LEMOS, 1981, p. 43).

No entanto, antes da fundação do referido serviço, Mário de Andrade, em um projeto encomendado pelo poder público, a respeito da preservação do nosso Patrimônio Cultural, definia como Patrimônio Artístico Nacional “[...] todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes aos poderes públicos, e a organismos sociais e a particulares nacionais, a particulares estrangeiros residentes no Brasil” (LEMOS, 1981, p. 38).

Nota-se nesse projeto de lei que Mário de Andrade já demonstrava a preocupação em resguardar a totalidade dos bens culturais de nosso patrimônio cultural, elemento que na definição do projeto de lei não ficou estabelecido.

É verdade que no funcionamento e na atuação do SPHAN não se preocupou em preservar a totalidade dos bens culturais do povo brasileiro, tanto por os recursos direcionados a esse serviço serem escassos, como pela definição do que deveria compor os bens históricos e artísticos nacionais. Contudo, devemos notar que a construção dos debates em torno da preservação dos nossos patrimônios culturais já estavam a ocorrer e a ganhar força em meados do século XX, por mais que se mostrassem limitadas no que tange a compreensão do que fossem bens culturais.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu artigo 216, apresenta a seguinte redação:

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:

- I- as formas de expressão;
- II- os modos de criar, fazer e viver;
- III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1989)

Os cuidados e a valorização de determinados bens culturais patrimoniais no território brasileiro ainda necessitam ser assistidos, haja vista o risco de desaparecimento, principalmente no que tange os imateriais. Conforme sinalizam Pelegrini e Funari:

Entrementes, as contínuas intimidações às tradições culturais e a violência imposta ao meio ambiente, tão prosaicas na contemporaneidade, têm sinalizado a necessidade dos cidadãos de exercerem seus direitos e se mobilizarem em favor da proteção das tradições populares e dos múltiplos e plurais bens culturais de toda a humanidade (PELEGRINI; FUNARI, 2008, p. 9).

Se os patrimônios são a expressão máxima de um povo e fortalecem memórias e sentimentos de pertencimento de indivíduos e grupos, logo, são formadores dos seus veículos identitários. Por essa razão devemos procurar maneiras de preservar e possibilitar às futuras gerações modos de terem acesso a esses bens culturais. Assim, conforme apresenta Carlos Lemos:

[...] a preservação aqui entre nós depende fundamentalmente da elucidação popular, como no México, que dedica atenção toda especial a essa questão de educação de massa no que diz respeito à memória” (1981, p. 84).

No que tange a educação das massas, o meio educacional tem potencial para ser um dos instrumentos utilizados para garantir essa pretensão. Contudo, como qualquer elemento que trabalha com sujeitos, não pode ser o único.

### 2.1.2 Educação Patrimonial

Deixar para posteridade traços e elementos que compõem quem nós fomos e nós somos, é esclarecer ao futuro as trajetórias escolhidas, apresentando os equívocos e as possibilidades que a sociedade é capaz de realizar. Nesse sentido, compartilhamentos da mesma argumentação de Lemos, no que consiste a preservação dos bens culturais, para ele “registrar é sinônimo de preservar, de guardar para amanhã informações ligadas a relações entre elementos culturais que não têm garantias de permanência” (LEMOS, 1981, p. 29). Garantias essas que em sua grande maioria não existem, mas que se tratando de elementos culturais que constituem as identidades de grupos excluídos socialmente ou, por vezes, simplesmente despercebidos como produtores de manifestações culturais, é uma tarefa que deve ser fomentada e realizada por instituições do Estado.

Nesse sentido, a escola entendida como elemento que compõem uma das mãos do Estado na construção social, deveria ser utilizada entre os mais variados propósitos para esse também. Como uma das possibilidades para determinada empreitada, a Educação Patrimonial é uma das ferramentas disponíveis ao meio

educacional, principalmente à escola, para o trabalho com os patrimônios culturais da localidade em que essa está inserida.

Educar o olhar e sensibilizar os educandos na observação dos elementos sociais e culturais que formam a comunidade em que está inserido é tarefa fundamental da escola, e deve ser construída de modo que favoreça a preservação, a crítica e a construção de outras narrativas e relações com aqueles objetos, monumentos e manifestações sociais.

Nessa perspectiva, Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p.4), entendem a Educação Patrimonial como:

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Segundo essas autoras, a metodologia da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer bem cultural, seja ele de natureza material ou imaterial. Dito isso, os saberes populares, expressão resultantes da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente, são passíveis de serem utilizadas para trabalhar com os discentes a sua relação com os conhecimentos locais e as especificidades de sua comunidade, de modo que ele se reconheça como constituinte desse local. Mas não somente isso, que ele se compreenda como indivíduo atuante no meio social, pois, a “Educação Patrimonial é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Provocar situações de aprendizado a respeito do processo cultural, seus produtos e manifestações, é o que deve se almejar ao se valer da Educação Patrimonial, de modo que seja despertado nos educandos o interesse em resolver assuntos que sejam significativos para a sua própria vida, no que tange o aspecto íntimo e coletivo.

Conforme percebemos acima, a Educação Patrimonial não tem uma única pretensão e não é focada somente em criar estratégias de aulas que congreguem os patrimônios aos temas dessas. Além disso, Horta, Grunberg e Monteiro nos mostram que o uso educacional dos patrimônios vai muito além do reconhecimento identitário, como já argumentado. Para essas pesquisadoras o Patrimônio cultural utilizado como estratégia e objeto do ensino motivam as aquisições de novos conceitos e habilidades, que, por sua vez, produzem e facilitam os usos de conceitos e habilidades, gerando desta forma um ciclo positivo ao processo de ensino.

A habilidade de interpretar fenômenos e objetos culturais alarga nossa compreensão do mundo que nos rodeia e permite produzir um olhar crítico à sociedade. Cada objeto e manifestação utilitários, artísticos e/ou simbólicos, geram sentidos e significados, os quais devemos apreender a ler e decodificar suas formas, conteúdos e expressão. Mas para isso, devemos nos valer de capacidades de observação e análise desses objetos e manifestações.

A Educação Patrimonial deve ser construída obedecendo alguns princípios, os quais têm a capacidade de dar um envolvimento e gerar uma criticidade ao trabalho desenvolvido. Conforme já discutido, a simples utilização do patrimônio como elemento, por si só, não é capaz de gerar as habilidades e capacidades que são almejadas pelos processos educacionais. Dessa maneira, como princípios da Educação Patrimonial utilizaremos os definidos pela Rede Paulista de Educação Patrimonial<sup>5</sup>, são seis (6) no total, dos quais vamos discutir de forma sucinta cada um. Vale esclarecer que o presente trabalho também se norteia por esses princípios.

Transversalidade. Por esse princípio podemos compreender que a dialogicidade é tarefa fundamental, haja vista a própria ação a que se presta que é a de educar. Entendemos que os ciclos e ações de patrimonialização não devem estar isolados, cada etapa e ciclo do processo devem ter uma relação com o outro, pois a própria cultura responsável por essa manifestação tem em sua base a transversalidade. Além disso, a Educação Patrimonial trata do ensino, logo, devemos perceber que o processo educacional não é difusão cultural, mas ação cultural. Não se trata de transferir conhecimento, mas de produzir sentidos e experiências.

---

<sup>5</sup> Repep, Rede Paulista de Educação Patrimonial. Princípios da educação patrimonial. Disponível em: < <https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Principios%20da%20Repep.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

A Dimensão política é outro princípio que deve ser observado. Ações educativas patrimoniais devem se preocupar em apontar o caráter de disputas e conflitos envolvendo os patrimônios, as multiplicidades de visões e interpretações possíveis, assim como as interferências na institucionalização das narrativas e significados dos patrimônios. Ou seja, as diferentes vozes que conflitam entre si a respeito dos elementos patrimoniais devem ser observadas como produtos inerentes do processo ativo de participação política e social.

O respeito a diversidade é outro princípio que se deve atentar. Se os patrimônios culturais são entendidos como campos de disputas de significados, qualquer ação que os envolva deve nortear-se pelo respeito à diversidade e pela compreensão de que as narrativas, interpretações e sentidos sobre esse bem patrimonial são múltiplas, desvinculando-se, portanto, da percepção que só os padrões institucionalizados são dignos de importância.

A interlocução é outro princípio que deve ser respeitado, a preocupação em resguardar os patrimônios culturais e manter suas conservações deve ser uma tarefa compartilhada com as comunidades em que esses elementos estão inseridos. Além disso, esse compartilhamento de responsabilidade e atuação deve envolver todas as etapas do processo de proteção, não limitando-se somente à sua conservação.

Autonomia e centralidade dos sujeitos é, também, um princípio que deve ser percebido como indissociável do trabalho com a educação patrimonial, pois as manifestações culturais expressas de forma material ou não, estão em constante diálogo com os sujeitos, são produzidas por indivíduos ou comunidades envoltos em determinados contextos e ligadas a determinadas práticas. Essas manifestações não são naturais, imanentes aos objetos e manifestações em si. Assim, todo o processo que tome o patrimônio cultural como referência deve considerar os indivíduos.

Por fim, as transformações sociais pelas quais o corpo social passa lhe são inerentes e os patrimônios culturais, compreendidos como produtos das manifestações dessa sociedade, também estão constantemente apresentando ressignificações em suas estruturas. Diante disso, as ações educativas no campo do patrimônio devem possibilitar a ininterrupta reflexão a respeito do patrimônio.

Em consonância com esses princípios e com a definição apresentada por Horta, Grinberg e Monteiro (1999), compreendemos que a Educação Patrimonial é uma estratégia educacional que contribuiu para a libertação dos indivíduos, pois se

for utilizada em sua totalidade tem a possibilidade de constituir sujeitos participativos, críticos e observadores das questões sociais presentes em seu cotidiano.

Dessa maneira, preservar, conhecer e valorizar são os objetivos que devem estar no centro dos debates e formulações de propostas de ensino que desenvolvam atividades ligadas à Educação Patrimonial.

Os processos de preservação dos bens culturais devem buscar envolver a comunidade, para que seus membros se tornem corresponsáveis pela sua conservação e proteção, e percebem-se enquanto sujeitos atuantes socialmente.

Envolver a comunidade na gestão do patrimônio é uma das metas que devem ser buscadas, pois a comunidade também é responsável pela conservação e proteção dos bens culturais. Porém, para que ocorra a preservação desses bens, estes devem necessariamente ser compreendidos pelos sujeitos. Conhecer o patrimônio cultural da comunidade e dos indivíduos que a compõem é contribuir para o reconhecimento da construção cultural, é permitir que as pessoas se descubram enquanto sujeitos históricos, que participam das transformações sociais e têm manifestado suas ações de modo a construírem bens culturais.

Preservar e conhecer permitem que aprendamos a valorizar os bens culturais e que nos reconheçamos enquanto sujeitos atuantes nas transformações sociais (sujeitos históricos), possibilita que nós nos percebamos como indivíduos que se manifestam culturalmente. Valorizar permite-nos que nos reconheçamos, em última instância, como cidadãos.

A Educação Patrimonial e a História Local apresentam possibilidades ímpares para o processo educativo, uma vez que permite aos indivíduos que se reconheçam enquanto sujeitos históricos, produtores de bens culturais e partilhem seu entorno como dotado de historicidade.

## **2.2 História Local, possibilidades na Educação Básica**

Em vista de refletirmos a respeito da História Local, as perspectivas e contribuições que ela pode proporcionar ao ensino de História na Educação Básica, necessitamos primeiramente tratar de algumas problemáticas a respeito do conceito

dessa abordagem histórica. Bem como, discutir como ela foi e é compreendida por teóricos do ensino de História e por professores.

### 2.2.1 História Local e a historiografia

A ampliação dos estudos sobre a abordagem da História Local e Regional perpassa pelo processo de construção de novas concepções históricas, provenientes das discussões e questionamentos em torno da historiografia (SILVA, 2009, p. 182). Desse modo, o ressurgimento da História Local se deu no processo das transformações historiográficas do século XX, como também, no diálogo interdisciplinar com outras ciências humanas e, em especial, com a Geografia, que trouxe como contribuição para a discussão Histórica Local os conceitos de espaço, território, região, paisagem, dentre outros.

Nesse sentido, segundo José D'Assunção Barros, esta aproximação com a Geografia se deu na ampliação conceitual da própria História como ciência que estuda o homem no tempo<sup>6</sup>.

A partir dessa ampliação a história como “estudo do homem no tempo e no espaço” possibilita uma expansão da percepção de que os estudos dos indivíduos, dos grupos sociais, dos fatos, das narrativas, das culturas, estão inseridos em contextos e em espaços, independentemente de serem recintos físicos, geográfico ou políticos (BARROS, 2005, p. 96-97).

Sendo assim, com base nessas novas perspectivas, as pesquisas que se esforçaram na reflexão de processos históricos provenientes de comunidades, lugares e instituições sociais integradas a pequenas regiões passaram a ser empreendidas pelos mais diversos pesquisadores, visto que essa abordagem da História apresentava outras análises, permitindo um aprofundamento e um novo olhar para questões sociais e problemáticas históricas que já tinham sido alvo de anteriores questionamentos e estudos. Assim, segundo José D'Assunção Barros (2005, p. 108):

---

<sup>6</sup>Ciência que estuda o homem no tempo de acordo com a conceituação formulada pelo historiador francês Marc Bloch, conceito presente em sua obra *Apologia da história ou o ofício do historiador*. BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

a história local - ou história regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais.

No entanto, além de oferecer diversas contribuições à historiografia, as pesquisas que se baseiam na História Local também são objetos de intensos questionamentos. Em se tratando dessa abordagem, deve-se ter como preocupação as questões ligadas ao exclusivismo do local, isto é, a História Local não deve ser escrita tendo somente a localidade como a única preocupação. A relação e as conexões com os contextos nacionais e globais devem se fazer presente nestes estudos. Vale a pena ressaltar que o objetivo da História Local não é o de seguir em oposição ou em contramão à História Nacional, visto que:

o recorte sobre a história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido. A eleição da história local, por sua vez, igualmente não diminui, reduz ou simplifica o número de aspectos, variantes e interferentes de uma trama social (FERNANDES, 2014, p.13-14).

Além disso, a própria definição de local e regional necessita ser problematizada. O local não deve ser caracterizado somente como um espaço territorial definido administrativamente ou como uma região que congregue aspectos identitários semelhantes e delimitados geograficamente por suas características ambientais. O local deve ser compreendido como um espaço que está em constante expansão e contração, isto é, em transformações.

Nesse sentido,

“[...] qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária, e também de que as relações entre o homem e o espaço se modificam com o tempo, tornando inúteis (ou não-operacionais) delimitações regionais que poderiam funcionar para um período, mas não para outro” (BARROS, 2005, p, 110).

Na análise historiográfica, o local e o regional devem ser definidos de acordo com os objetivos e fontes que referenciam determinado estudo. Assim, o pesquisador que se propõe em produzir, tendo o local como dimensão de sua pesquisa, deve estar ciente de que ele pode construir teórica e espacialmente a localidade estudada.

### 2.2.2 História Local e ensino

De modo semelhante ao conceito e à utilização da História Local na historiografia, a História, compreendida enquanto disciplina escolar, também passou por profundas transformações ao longo de toda sua trajetória na Educação Básica. No Brasil, por muitos períodos ela foi interpretada pelas políticas educacionais tendo somente a responsabilidade de desenvolver uma unidade nacional, fundamentada no sentimento pátrio, sem, contudo, contestar e criar metodologias que instigassem os educandos a refletirem sobre suas realidades e as contradições nacionais e regionais.

Diante do rearranjo das forças políticas brasileiras, proporcionada pela implantação da Ditadura civil-militar no Brasil, segundo Elison Antonio Paim e Vanessa Picolli (2007, p. 109), as reformas educacionais que visavam conceder mais autonomia aos alunos e/ou fomentar estratégias que contribuíssem para o senso crítico desses sujeitos, perderam força e foram descontinuadas. Formar indivíduos ordeiros, tecnicamente capacitados para operar funções e máquinas industriais tornou-se a tônica da vez.

A educação baseada no tecnicismo passou a ser o objetivo das políticas educacionais brasileiras, e as ações que estavam a ser formuladas para o estudo das realidades locais passaram a ser ignoradas, tornando as especificidades da disciplina de História quase nulas, “pois era justamente esta a intenção daqueles que detinham o poder, destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, colocando em seu lugar um conjunto de conteúdos que visava o controle da população” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 110).

No entanto, a partir do processo de redemocratização do país, da luta de amplos setores populares e étnicos na década de 1980, as propostas de reformulação da educação e das disciplinas de ciências humanas, entre elas a História, começaram a ser repensadas de modo a contribuir para a construção de múltiplas perspectivas

quanto ao conhecimento histórico. Desse modo, as propostas que visavam transformar os alunos em protagonistas de seus conhecimentos, conhecedores da realidade social de seus entornos e sujeitos participativos nos processos sociais, passaram a pautar os documentos que posteriormente seriam construídos.

Nesse ínterim, na década de 1990, foram formulados e aprovados os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), esses documentos destinavam-se a ser os instrumentos norteadores para o desenvolvimento dos currículos elaborados para a Educação Básica. Nesse contexto é possível notar o caráter estimulador desse instrumento legal, ao considerarmos a busca por propostas que visavam criar estratégias que aproximassem a construção do conhecimento dos alunos.

Entre diferentes propostas quanto a esses outros ensinamentos de História, nasceram algumas em favor da inserção das problemáticas locais e regionais como possibilidade de aproximar os discentes da disciplina. Priori (1999, p. 608 *apud* PAIM; PICOLLI, 2007, p. 112-113), em defesa da necessidade de produzirmos e ensinarmos conhecimentos locais e regionais, aponta que:

devemos acabar com aquela história homogênea, unificadora, construtora de uma memória única para todo o Brasil, como se esta fosse isenta de diferenças entre regiões, entre estados e, inclusive, as diferenças entre regiões dentro do mesmo estado devem ser ressaltadas e estudadas.

Contudo, precisamos esclarecer alguns pontos antes de prosseguirmos. Quanto à defesa da produção de conhecimentos e ensino de problemáticas que envolvam questões locais e regionais, não estamos recusando as problemáticas nacionais, tampouco, nos eximindo da construção de uma identidade pátria. Muito pelo contrário, qualquer pretensão de projeto que busca a construção de uma memória nacional deve estar alicerçada e precisa considerar as diferenças regionais e locais. Nesse sentido, novamente compactuamos com a argumentação de Alison Antonio Paim e Vanessa Picolli, segundo eles:

o que se quer é, justamente, destacar as diferenças locais e regionais, mostrando e valorizando não o que é genérico e sim o que é próprio, peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas

experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida, enfim, com sua cultura (2007, p. 113).

Ao buscarmos trabalhar dessa forma, a História Local pode ser adotada como um instrumento metodológico capaz de aproximar a construção do conhecimento histórico da realidade do educando, possibilitando aos alunos a identificação com os processos históricos de sua comunidade. Além disso, podemos contribuir de forma ativa para que os discentes se reconheçam enquanto sujeitos históricos.

Nesse viés, a utilização da História Local no ensino e aprendizagem de História pode ser considerada tanto como ponto de partida no trabalho com uma história de âmbito nacional e geral, quanto como mecanismo potencializador no desenvolvimento de inúmeras e fundamentais competências na aprendizagem da História pelo aluno (COSTA, 2019, p. 98).

Com base nesse último enfoque, pode ser empregada como: ferramenta fomentadora de discussões sobre a natureza do próprio conhecimento histórico, incluindo reflexões sobre a presença de objetos, lugares e sujeitos, que no senso comum, não deveriam ser incluídos na história; no incremento de um aprendizado mais significativo para o aluno; na aproximação entre a disciplina e o discente; no entendimento das diferenças que compõem as identidades locais, individuais e coletivas; na compreensão do processo de construção do conhecimento da histórico. Além do que, também pode auxiliar no processo de orientação da consciência histórica dos educandos.

Ao considerarmos o trabalho com a História local atrelada à Educação Patrimonial, as possibilidades apresentadas por elas às aulas de História na Educação Básica se mostram bastante férteis no incremento das práticas pedagógicas. Já que possibilitam ao educador desenvolver atividades que problematizam a realidade do educando e, concomitantemente, abordam e desenvolvem sentimentos de pertencimento dos discentes à comunidade em que vivem, de modo a contribuir para a geração e o reconhecimento da identidade do aluno e de sua comunidade. Além disso, abre perspectivas ao docente de apresentar uma História mais “concreta” e conectada com sua realidade cotidiana.

Nesse sentido, podemos perceber que as aulas que se valem de atividades que aproximam os educandos dos problemas sociais de sua comunidade e do seu

entorno, tornam os momentos de construção de conhecimentos mais significativos para os discentes. Entendemos significativos no sentido de serem capazes de provocar a utilização do conhecimento para a resolução de conflitos e obstáculos enfrentados diariamente. Assim, conforme aponta Fernando Seffner (2018, p. 44), “podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia”.

Além disso, “a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim entre o saber e o fazer” (NEVES, 1997, p. 7).

Alicerçados em Neves, compreendemos os momentos de interação entre professor e aluno como oportunidade de se pesquisar e produzir conhecimento histórico, não totalmente independente e discordante daquele produzido na academia, por meio da historiografia, mas com a apresentação de distintos significados e contornos, pois é produzido por diferentes sujeitos que estão imersos em variantes realidades e, portanto, apresentam outras demandas sociais.

Com base nessa relação entre conhecimento acadêmico e escolar, podemos nos valer dos estudos de Sebastiam Plá. Para esse autor, a natureza do conhecimento histórico escolar é diferente do conhecimento histórico historiográfico, posto que

la legitimidad del conocimiento histórico disciplinar en la escuela no está dada sólo por la institución educativa, sino por la estructura jerárquica del conocimiento dentro de la sociedad, incluso a la clase social y al grupo étnico al que se pertenece (2012, p. 170).

Desse modo, o conhecimento histórico produzido pelo ensino de História na escola, não é resultado somente da prática educativa escolar cotidiana, mas da relação estabelecida entre este saber e as disputas sociais que compõem a sociedade.

Ainda com base nas reflexões formuladas por Sebastián Plá, compreendemos que o conhecimento histórico elaborado dentro da escola é válido, viável e útil, pois permite a produção de análises e reflexões por parte dos alunos e, principalmente,

dos professores sobre a relação existente entre ensino e pesquisa. Desse modo, o incentivo aos alunos para a coleta e análise de memórias e narrativas relacionadas à História Local da comunidade que a coabitam pode ser empregada em sala de aula pelos professores, no ensino de História, como ferramenta metodológica no auxílio de uma aprendizagem da História que se torne mais significativa para os discentes.

Nos próprios PCNs, na seção referente a Ciências Humanas e suas tecnologias, é possível observar uma orientação no sentido de incentivar a prática de pesquisa no ensino de História na Educação Básica.

O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço (BRASIL, 2000, p. 26).

Nessa perspectiva, a abordagem da História Local vinculada à Educação Patrimonial abre possibilidades variadas, tanto a nível de conhecimento por parte dos alunos sobre a realidade que os cerca, através do resgate de memórias, saberes, fazeres e vivências há muito tempo esquecidas ou negligenciadas pela comunidade em que moram e na qual a escola está estabelecida; quanto permite que esses educandos compreendam o valor que esses conhecimentos têm para o processo de composição de suas identidades e na constituição da singularidade de sua localidade. Além disso, essa prática também permite que os discentes sejam levados a refletir sobre como as transformações ocorridas em âmbito nacional e mundial impactam sua localidade.

As diferentes formas de apreensão do conhecimento histórico e as distintas demandas sociais que podem ser atendidas, são elementos com os quais os professores da disciplina História devem se atentar no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, uma vez que a natureza do conhecimento histórico é múltipla. Deste modo:

acaba sendo forçoso admitir que a História - acadêmica ou científica - não monopoliza a produção de sentidos e narrativas históricas destinadas às escolas e, portanto, cabe reconhecer que essa produção resulta de fenômenos disseminados no corpo social. E é aí que o conceito de consciência histórica ganha força explicativa (CERRI, 2017, p. 17).

É nessa acepção que trabalhar com a História Local possibilita ao professor desenvolver junto aos alunos a aprendizagem de conceitos próprios da História, o que por sua vez facilita a geração de sentido (RÜSEN, 2007, p. 106), contribuindo para com a orientação da consciência histórica dos discentes dentro do ambiente escolar. Já que, conforme nos explica Jörn Rüsen, “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel” (RÜSEN, 2007, p. 91).

A contribuição que o trabalho com a História local em ambiente escolar pode oferecer para o aprendizado de História é enorme, pois se for utilizado de maneira acertada, conforme já foi discutido, tem a possibilidade de desenvolver aspectos cognitivos próprios da História. Além disso, essa abordagem metodológica permite dotar os alunos de competências históricas para o uso prático, permitindo suas formações históricas. Para Rüsen, formação histórica significa “o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou reforço identitário” (RÜSEN, 2007, p. 95).

A utilização da História local em ambiente escolar tem também a potencialidade de fazer com que os discentes compreendam a História como “[...] uma maneira particular de pensar e não um conjunto de conhecimentos”. Bem como, aumentar a compreensão desses, de que a ciência histórica é “uma instituição ou instância surgida no decorrer do processo histórico, que está preocupada em elaborar lembranças e memórias, tendo em vista o futuro e a prática social cotidiana” (BERGMANN, 2015, p. 35).

Ao perceber que o conhecimento histórico pode ser produzido em todos os lugares, segundo aponta Klaus Bergmann, é possível refletir sobre os potenciais que as narrativas e memórias locais apresentam ao aprendizado de História: na orientação de consciências históricas racionais e na constituição das identidades individuais e coletivas dos alunos.

Nesse sentido, é importante compreendermos que ao trabalhar com História Local, com a educação patrimonial e com as memórias de sujeitos que compõem a localidade, devemos deixar claro que, conforme defendem alguns teóricos da Didática da História e do Ensino de História (Rüsen (2007), Bergmann (2015), Cerri (2017), entre outros) as aulas de História não estão isoladas das dinâmicas sociais, pois concorrem com outros meios de apreensão histórica.

O emprego da História Local no processo de ensino-aprendizagem escolar já vem sendo objeto de análise de diferentes pesquisadores preocupados em refletir sobre a relação da História Local no processo de orientação da consciência histórica de alunos e professores. Assim, na obra *Ensinar História*, manual didático voltado para professores da educação básica, Schmidt e Cainelli (2009), discutem no capítulo “O Conceito de História Local e o Ensino de História” as possibilidades do uso da História Local como estratégia de aprendizagem. As autoras argumentam sobre a importância de a História Local ser entendida em sua relação com outras localidades. Dessa forma, em um mundo globalizado, esta abordagem contribui para o contato com histórias individuais, além de ser uma estratégia pedagógica que se aproxima da realidade do aluno.

Nesse sentido dialogam com Edgar Ossana (1994). No artigo “Uma alternativa en la enseñanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional” o autor debate acerca da presença da História Local no currículo do Ensino Médio. Pensar o local enquanto estratégia de ensino aproxima-se dos interesses dos jovens, bem como vincula-se a suas atividades da vida cotidiana.

Ossana destaca ainda as vantagens que a História Local, enquanto utilização no ambiente escolar, pode trazer para o aprendizado histórico, entre os quais elenca-se: a) a inserção do aluno no seu mundo conhecido, localizando a si mesmo e o seu ambiente próximo na História, b) a possibilidade de atitudes investigativas a partir das realidades cotidianas, c) o trabalho com escalas menores que contribui para uma melhor compreensão das rupturas e continuidades, d) o favorecimento dos debates acerca de histórias menos homogêneas e mais plurais.

De modo semelhante, Joaquim Prats Cuevas (2001), ressalta o estudo da localidade como ponto de partida para o ensino de História, sendo um instrumento para a iniciação no método e no campo de observação históricos. Contudo, apresenta algumas dificuldades resultantes do trabalho com a História Local em sala de aula,

principalmente a fragmentação do conteúdo histórico, ao que denomina “sopa de anedotas”.

Assim, para esse autor, o estudo da História Local deve servir para enriquecer a História Geral, de maneira que não a desfigure,

los trabajos de historia local no deberían ser otra cosa que el aplicar una lupa sobre algún período del pasado, para observar, desde otra perspectiva, lo que se vio y se verá con coordenadas mucho más extensas” (PRATS, 2001, p. 78).

Para Prats, o trabalho com história local deveria ser exercitado nos anos finais do processo de escolarização, pois, de acordo com este pesquisador, os estudantes já teriam exercitado o trabalho com fontes históricas e possuiriam conhecimento suficientes de distintas sociedades do passado, sendo capazes de identificar as diferentes formas de vida presentes em sua própria comunidade.

Investigações como as de Paim e Piccoli (2007), Sônia Nikitiuk (2002) e Selva Guimarães Fonseca (2006), ressaltam a importância do trabalho com a História Local dentro de uma sociedade democrática. Para Fonseca, optar por esta perspectiva didática proporciona uma reflexão dialética e crítica da história, respeitando as particularidades e universalidades de cada sociedade (FONSECA, 2006, p. 139). No mesmo caminho, Nikitiuk indica que:

se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta conduta valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e da comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e as diversas leituras do mundo (NIKITIUK, 2002, p. 8).

De acordo com os textos refletidos, compreendemos que boa parte das produções acadêmicas sobre a relação entre História Local e ensino de História têm em comum a preocupação com a identidade e com a pluralização do conhecimento histórico. Dentre as obras analisadas, a História Local é vista como estratégia

metodológica, alinhando-se à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

No referido documento, a História Local está presente como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries da Educação Básica e, também, como um recurso pedagógico. Seguindo a mesma lógica dos trabalhos anteriormente mencionados, a História Local também é percebida como um meio de desenvolver a identidade e a noção de pertencimento dos estudantes.

Desse modo, a íntima relação entre História Local e a construção de uma memória social calcada em valores, narrativas, memórias particulares e patrimônios culturais são formadores de identidades individuais e coletivas dos sujeitos. Assim, a seguir vamos abordar a relação entre as memórias e a construção das identidades dos sujeitos.

### **2.3 Memória e a construção das Identidades**

Quando falamos em Educação Patrimonial e História Local devemos também entender e problematizar o conceito de memória, e como ela é utilizada por determinados sujeitos e grupos para a construção das identidades individuais e coletivas. Além disso, percebemos que temos que nos esforçar para junto dos nossos alunos, buscar preservar a memória coletiva da localidade em que a escola e nós estamos inseridos.

Desse modo, a memória é, segundo Ledur (2012, p. 16), “uma das garantias da nossa identidade cultural, e, por esse motivo, devemos estar centrados em um trabalho permanente voltado para a educação como reconhecedor do patrimônio cultural”. Um dos caminhos que nos permite a apropriação desses conhecimentos é o processo educacional.

A melhor forma de preservação da memória é lembrá-la. A melhor forma de contar a história é pensá-la. A melhor forma de assegurar a identidade é mantê-la. Tudo isso se faz através da educação, e educar para a preservação e valorização cultural é denominado de Educação Patrimonial (SOARES, 2003, p. 25).

A escola, portanto, é um local privilegiado para trabalharmos com o conceito de Identidade, Memória, Temporalidade, Patrimônio Cultural e Cidadania. Assuntos esses muitas vezes negligenciados no processo educacional, porém de suma importância, uma vez que são conceitos indissociáveis das ações propostas pela Educação Patrimonial.

Nessa perspectiva, é fundamental ressaltarmos que o trabalho com memórias e narrativas locais de indivíduos de determinada sociedade, precisa ser utilizada de forma a possibilitar aos educandos a compreensão de que as lembranças transmitidas a eles não significam necessariamente a verdade absoluta do que realmente aconteceu, que não é uma recordação fiel com todos os detalhes de uma determinada situação.

Precisamos, ainda, deixar entendido que as memórias são produzidas por demandas, perspectivas e silêncios dos sujeitos que as depõem, conforme esclarece Lana Maria de Castro Siman, “o ato de rememoração se faz entre lembranças e esquecimentos. O que se rememora no presente a respeito do passado é fruto de seleção, pois lembramos do que nos tocou e continua a nos tocar como substância viva da memória” (2015, p. 1). Além disso, precisamos deixar explícito que as memórias passam pela triagem mental dos indivíduos que constroem as narrativas e escritas históricas.

Nesse sentido, para Michael Pollak (1989), a memória é um fenômeno construído, ou seja, o ato de relembrar sempre está imerso em demandas do próprio momento dessa ação, está em jogo processos de esquecimento, sombreamentos e, também, enaltes de determinados acontecimentos e/ou personagens. Nesse sentido, os seres humanos fazem um trabalho de esquecimento e/ou lembranças de determinadas memórias. Segundo este autor:

[...] distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída conhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto (1989, p. 8).

A respeito da relação entre memória e identidade, baseando-nos novamente em Pollak (1992, p.5), podemos dizer que

“a memória é um elemento consulente do sentido de identidade, tanto individual e como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentido de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

A memória, portanto, é o elemento responsável por permitir o vínculo do indivíduo com a localidade e das pessoas com outras pessoas.

Por meio da íntima relação que se estabelece entre memória e a educação patrimonial, memória e a construção das identidades individuais e coletivas, somos levados a compreender que o debate em torno da questão do conceito de memória é fundamental para darmos prosseguimento ao trabalho que estamos elaborando.

Destarte, iniciaremos destacando algumas das considerações de Lowenthal (1998) a respeito da intrínseca relação entre História e memória. Para ele a memória é uma das três vias para conhecermos o passado, juntamente com a História e os fragmentos do passado (reliquias). Para o autor as relações específicas entre História e memória são processos de introspecção cujas fronteiras são delicadas. Destacando, ainda, que a memória não é menos residual que a História, pois tudo que se lembra, por maiores e mais nítidas que sejam as recordações, são meros lampejos de tudo o que já foi experienciado.

Dessa forma, é interessante reforçarmos essa argumentação com a reflexão do autor na íntegra: “[...] a erosão do tempo afeta tristemente o que resta das lembranças” (Lowenthal, 1998, p. 74). Ainda segundo Lowenthal (1998), as lembranças sustentam o sentido de identidade e são acomodadas às demandas do presente, pois “relembrar o passado é crucial para o nosso sentido de identidade” (Lowenthal, 1998, p.83). O passado relembrado é tanto individual quanto coletivo, já que as lembranças são constantemente complementadas pelas recordações dos outros, seja para confirmá-las ou para dar continuidades.

De modo que uma lembrança individual e não compartilhada é mais suscetível de ser esquecida, ou é evocada com mais dificuldade. Sobre o aspecto da confirmação da recordação, o autor defende que não podemos caracterizar uma memória como verdadeira ou falsa, pois está de alguma forma relacionada ao passado, não sendo, portanto, uma lembrança de toda enganosa. A respeito da memória afetiva, ele afirma que é esta que traz à tona recordações com maior intensidade, relevando uma experiência mais rica em detalhes.

Somos levados a perceber que a construção das identidades se fundamenta nas memórias, e essa, por sua vez, é uma construção social, realizada por processos de negociações, esquecimento, opressão e enaltes. “[...] A identidade se fundamenta na memória e na interpretação do passado, quase sempre em função do presente e do futuro. E esse trabalho é limitado por exigências de credibilidade e coerência nos sucessivos discursos” (MARTINS, 2007, p. 17). A construção das identidades através da memória é realizada mediante as demandas apresentadas pelas ações do presente e em prol das reivindicações que se querem atender.

Além disso, é preciso atentar para as transformações pelas quais as memórias passam ao serem recordadas. Durante a ação de trazer à superfície as memórias guardadas fazemos um processo de seleção do que vamos lembrar, além de provocarmos pequenas transformações a essas lembranças, uma vez que o que vai impulsionar seus resgates são as atitudes, objetivos e ações no momento presente da recordação. Pois, “revisitar o passado com novas questões, a partir do presente, afeta as memórias cristalizadas e produz novas histórias” (MARTINS, 2007, p. 17).

Ao considerarmos o relato de memória como forma de conhecermos o passado, um aspecto essencial foi indicado por Bosi (2003). Para a autora o sujeito que relembra, “[...] mais do que lembrar, evoca, e enquanto evoca, revive com uma intensidade nova suas experiências; a rememoração é também intuição de um presente desvendado que faz o sujeito psiquicamente e até somaticamente rejuvenescido” (LUCENA, 2018, p. 22).

Compreendemos, então, que ouvir relatos orais, buscar nas profundezas da memória, fazer os indivíduos visitarem seu passado e escolherem o que trazer à tona para relatar ao seu interlocutor, significa um exercício de apreciação do ser, tornando-se uma contribuição para a afirmação das identidades individuais e coletivas, constituindo vínculos de pertencimento e enraizamento.

Ainda segundo a autora mencionada acima, é do vínculo com o passado que se extrai a força para a formação da identidade. E trabalhar com memórias é trabalhar com o tempo vivido, constantemente perpassado pela cultura e pelo indivíduo.

Portanto, devemos ter como entendimento, conforme já explicitado anteriormente, que o ato de rememorar envolve questões referentes à seletividade, disputas, esquecimentos e silêncios. Nesse sentido, Pollak (1989), por sua vez, chama a atenção para os processos de negociação que procuram conciliar as memórias coletivas e individuais.

Assim, esclarece-nos que existem nas lembranças silêncios e “não-ditos” e as fronteiras entre o definitivamente esquecido e reprimido pelo inconsciente é tênue, passando, por vez, por processos de deslocamentos, podendo o passado que permanece mudo ser revisitado, bastando para isso o trabalho de gestão de memória e comunicação. E de acordo com Bosi (2003), cabe-nos interpretar o dito e o esquecido.

Nesse sentido, no próximo capítulo vamos trabalhar com a metodologia da educação patrimonial relacionando-a a história oral e buscar nos relatos de memória, no que é falado e omitido, perceber os aspectos referentes às experiências, fazeres e vivências dos sujeitos que compõem o espaço da feira livre da cidade de Bragança Pará, e buscar problematizar, refletir junto aos nossos discentes a contribuição desses sujeitos para a identidade coletiva e cultura do município.

### 3 UM OUTRO OLHAR SOBRE A FEIRA LIVRE DE BRAGANÇA DO PARÁ

Frequentar, trafegar e comprar na feira é algo corriqueiro do cotidiano para muitas pessoas nas diferentes cidades brasileiras. Entretanto, experienciar, observar e relacionar-se com esse espaço, por vezes, torna-se uma tarefa que só alguns, em casos muito específicos, propõem-se a realizar. Por que as feiras não são observadas em sua completude pelos seus frequentadores? Será que é pelo não querer se ocupar dos seus problemas, muitos deles camuflados? Ou pelo fato de dotarem esse espaço com certa insignificância? Ou ainda, de visualizarem a feira através do prisma da correria corriqueira de nossos dias?

Esses questionamentos foram feitos por nós e por nossos alunos no decorrer do processo da pesquisa a que nos propusemos a realizar, tomando o espaço da feira-livre da cidade de Bragança como objeto de nossa empreitada investigativa.

Nesse sentido, para a abordagem da Educação Patrimonial atrelada à história local que visamos trabalhar junto aos educandos do 1º ano do Ensino Médio, utilizamos a feira-livre da cidade de Bragança/PA, como ambiente de observação e apropriação de práticas, discursos, experiências, vivências e conhecimentos empíricos que são produzidos e adquiridos pelos feirantes no exercício de sua atividade laboral cotidiana.

Para o pleno transcorrer dos processos e a efetiva participação dos alunos, isto é, para que haja a contemplação dos objetivos para os quais a Educação Patrimonial se propõe, necessitamos primeiramente seguir determinados direcionamentos indicados por autores e teóricos que se debruçam sobre essa seara da educação e do ensino de História. Bem como a análise e reflexão de obras acadêmicas, dissertações de mestrados e teses de doutoramento, que tem como objeto de investigação a Educação Patrimonial e sua relação com a educação, principalmente a que se transcorre na educação básica.

O andamento da pesquisa junto aos alunos dos primeiros anos da Escola Estadual de Ensino Médio Integral Luiz Paulino Mártires, as etapas das pesquisas, as inquietações, os desdobramentos e as análises realizadas durante o percurso serão dissertados a seguir.

### 3.1 A escola e os alunos participantes da pesquisa

A Escola Estadual de Ensino Médio Integral Luiz Paulino Mártires é uma das instituições de ensino mais antigas da cidade de Bragança: completou neste ano de 2022, 53 (cinquenta e três) anos de existência. A sua criação se deu a partir da construção do Ginásio Luiz Paulino Mártires, considerado uma das mais importantes iniciativas para a educação desta cidade.

Figura 4 - Fachada da EEEMTI Luiz Paulino Mártires



Fonte: arquivo do autor.

De acordo com os dados da gestão e do PPP (2020), foi através dos apelos e das lutas da sociedade bragantina por um maior desenvolvimento cultural, principalmente por conta do crescimento do número de estudantes, que se efetivou a criação de uma escola estadual, na época com curso ginásial.

Por meio da iniciativa do Prefeito de Bragança naquele ano, Sr. Emilio Dias Ramos; e do Governador Estado do Pará, Cel. Alacid da Silva Nunes, que os tramites para a construção do Ginásio Luiz Paulino Mártires foram iniciados. Em 1º de agosto de 1967, através do Decreto nº 47, foi criada a Fundação Educacional do Estado do

Pará (FEP). A área para a instalação e a construção da Escola Agro-Artesanal do Bairro do Taíra ficou sob a responsabilidade da FEP, que trabalharia para a conclusão da obra.

A escola foi inaugurada em 07 de abril de 1969, no entanto, passou a funcionar somente em 18 de maio 1970, com a primeira turma da 1ª série do Curso Ginásial, nos termos da Lei nº 4.024. Segundo Farias (2017), a escola foi mantida pela FEP durante cinco anos e a partir de janeiro de 1976, pelos efeitos da Portaria nº 701/55, foi transferida para a gestão da SEDUC (Secretaria do Estado de Educação do Pará).

Por meio da Lei nº 5695/71, começou-se o processo de implantação do Ensino de 1º Grau, iniciando-se assim a substituição das séries do Curso Ginásial pelo do 1º grau. E por meio do parecer 154/71, do Conselho Estadual de Educação, foi autorizada a funcionar em caráter definitivo.

Por meio da Resolução nº 050, de 11 de abril de 1983, a Escola Luiz Paulino Mártires ficou autorizada a funcionar em caráter definitivo na modalidade de Ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª série. Em 1990, foi implantado o ensino do 2º Grau do Magistério, pela Portaria nº 0235/90, e em 1991, o Curso de Contabilidade, autorizado pela Portaria de nº 792/92. Os dois cursos passaram a funcionar com a Autorização de nº 395, de 21 de outubro de 1994. Em 1994, foi implantado o curso de Ciências Humanas; e em 1999, o curso do Ensino Médio em Educação Geral, que foram substituindo gradativamente, os cursos existentes.

Já com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a escola Luiz Paulino Mártires passa a oferecer o Ensino Médio em tempo integral, primeiramente pelas novas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Incise-se, a gradual transição da oferta do ensino regular para somente o integral à nível Médio, processo que se concluiu no ano de 2021, com as últimas a concluírem o 9º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere a estrutura física, a escola tem uma área total de 7.802,80 m², sendo 3.121,27 m² de área construída. O prédio é todo de alvenaria, mantido pelo Governo do Estado do Pará, por meio da administração da SEDUC; e se encontra em condições favoráveis para atender os discentes.

De acordo com Farias (2017), desde sua fundação, houve uma pequena reforma e aparelhamento em 1998 (banheiros, quadros de giz, e telhados, que passaram a ter telhas cerâmicas); em abril de 1999, o Governo do Estado autorizou várias reformas e ampliações para melhor atendimento da escola (foram construídas mais de 05 (cinco) salas de aulas, 06 (seis) banheiros para alunos e professores, copa,

cozinha, auditório, quadra de esporte descoberta, passarelas, poço artesiano, refeitas suas instalações elétricas e realizada a pintura do prédio).

Com a destinação e repasse de valores do Programa Dinheiro na Escola e do Fundo Rotativo, foram possíveis outras intervenções na escola, tais como: reforma e instalação de uma sala de aula para a implantação do laboratório de informática, bicicletário, banheiro para a sala dos professores, instalação de bebedouros, compra de móveis e utensílios. Foi possível reconstruir a parte que desabou do muro, a limpeza e troca de instalações hidráulicas do poço artesiano, reparos das instalações elétricas, iluminação para a quadra de esportes, dedetização específica para cupins, reforma da área para a colocação e guarda de bicicletas dos discentes e reparos diversos nos equipamentos.

Em 2007, foi contemplada pelo Programa Escola de Portas Abertas, programa estadual inspirado no Programa Escola Aberta, do MEC, coordenado pela SEDUC e que visava contribuir com a melhoria da qualidade da Educação pública. Esse projeto propiciou atividades de educação, lazer, cultura, esporte, saúde, meio ambiente, cidadania digital, direitos humanos e diversidade.

Aos finais de semana, a escola procura dinamizar sua função, criando espaços para a comunidade participar de processos de socialização, utilizando a infraestrutura física, os recursos tecnológicos e bibliográficos existentes, por meio da mobilização de talentos da comunidade, profissionais qualificados de diversas áreas, alunos comunitários e diversos segmentos da sociedade civil. Atividades essas que se procurou retomar no de 2022, dado o período pandêmico enfrentado pela sociedade brasileira e mundial durante os anos de 2020 e 2021.

De acordo com a coordenação pedagógica, desde 2010 a escola desenvolve vários projetos que buscam melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem em todos os seus aspectos. O esforço conjunto de todos os profissionais que atuam na EEEMTI Luiz Paulino Mártires, favorece o alcance dos objetivos propostos para a comunidade escolar que, segundo a gestão, é a formação básica do cidadão.

O repasse da merenda escolar é realizado pelo Serviço Municipal de Alimentação Escolar (SEMAE), haja vista a municipalização do sistema em Bragança. O cardápio é composto por produtos da agricultura familiar e por produtos industrializados.

Quanto aos recursos humanos, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as resoluções do Conselho Estadual de Educação do Pará, os

docentes possuem habilitação específica em Licenciatura Plena em Nível Superior, com pós-graduação em diversas áreas.

### 3.1.1 Demonstrativo da infraestrutura da EEEFM Luiz Paulino Mártires

Tabela 1 - Distribuição dos espaços físicos da EEEMTI Luiz Paulino Mártires.

<b>Espaço</b>	<b>Quantidade</b>
Auditório	01
Banheiro dos funcionários	02
Banheiros/Sanitários para alunos (Feminino)	01
Banheiros/Sanitários para alunos (Masculino)	01
Biblioteca	01
Bicicletário	01
Cantina	01
Copa/cozinha	01
Deposito Arquivo Passivo	01
Depósito para material de limpeza	01
Depósito para alimentação escolar	01
Diretoria	01
Laboratório Multidisciplinar	01
Quadra poliesportiva (não coberta)	01
Refeitório	01
Sala de Coordenação Pedagógica	01
Sala de arquivo Ativo	01
Sala de áudio/vídeo	01
Sala de Informática	01
Sala de Instrumentos da Banda	01
Sala de Materiais de Programas	01
Sala de Xerox	01
Sala de Professores	01

Salas de Aulas	16
Secretaria	01

Fonte: PPP da EEEFM Luiz Paulino Mártires, 2020.

Atualmente a escola conta com um total de 75 (setenta e cinco) servidores públicos estaduais, conforme é possível perceber na descrição da tabela abaixo:

Tabela 2 - Distribuição dos servidores da EEEMTI Luiz Paulino Mártires.

<b>Servidores públicos</b>	<b>Quantidade</b>
Diretora	01
Vice-diretores	02
Técnicos em educação	05
Professores	38
Secretário	01
Auxiliares administrativos	03
Professoras readaptadas	02
Merendeira	01
Serventes	08
Vigias	03
Porteiros	02
Apoio escolar - AEE	03

Fonte: Secretaria da EEEFM Luiz Paulino Mártires, 2022.

Esses servidores atendem a seguinte clientela:

Tabela 3 - Distribuição de turmas da EEEMTI Luiz Paulino Mártires

<b>Série</b>	<b>Quantidade de turmas</b>
1º Ano	6
2º Ano	6
3º Ano	4

Fonte: Censo escolar da Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2022.

Anualmente a escola possui uma programação bastante rica, que é organizada de acordo com o calendário anual da SEDUC e aprovada junto à comunidade escolar,

por meio do PPP, com avaliação constante dos resultados. O ponto central dessas programações é o discente e a comunidade, que devem ser compreendidos por suas estruturas e seus problemas, relacionando-os ao cotidiano.

Segundo o PPP da Escola, os trabalhos com os discentes passam por dois focos principais, que estão atrelados a situações de risco da aprendizagem: uma que se refere aos problemas ou barreiras que dificultam a aprendizagem; e a outra assumida a questões relativamente interligadas a fatores de ambiência, que possam inibir e prejudicar na condução da aprendizagem em seus vários aspectos. Para tanto, busca ações compartilhadas, através de uma gestão democrática, escolhida pela própria comunidade escolar.

### 3.1.2 Os alunos da escola

De acordo com o PPP (2016), a EEEMTI Luiz Paulino Mártires atende a uma clientela de classe média baixa, advinda das classes trabalhadoras e está localizada em área periférica da cidade, além de atender discentes do espaço rural e urbano. Os alunos oriundos do meio rural são crianças, jovens e adultos, em sua maioria agricultores de baixa renda, que enfrentam sérias dificuldades para se deslocarem até à escola. Dependem do transporte escolar, da motocicleta, bicicleta ou simplesmente vêm a pé de sua residência. Essas problemáticas, em certos casos, interferem diretamente no processo ensino e aprendizagem dos discentes.

Ainda de acordo com o PPP da escola, percebem-se algumas situações especiais que preocupam a gestão, relacionadas aos discentes do meio rural, e que estão relacionadas à evasão e à reprovação, constatadas através da Secretaria.

Em síntese, a clientela atendida por essa escola é diversificada e a maioria dos alunos mora em bairros próximos e em residência própria, com renda familiar estimada entre 01 (um) e 03 (três) salários mínimos. O grau de instrução dos pais dos alunos, em sua maioria, é o nível fundamental e médio, poucos possuem o Ensino Superior e existe um número considerável de alunos com pais analfabetos.

Este ano (2022), de acordo com o censo escolar, a escola possui 716 (setecentos e dezesseis) alunos regularmente matriculados, distribuídos conforme o quadro 2 abaixo:

Tabela 4 - Distribuição de alunos/séries da EEEMTI Luiz Paulino Mártires.

Série	Quantidade de alunos
1º Ano	197
2º Ano	373
3º Ano	134
Atendimento Educacional Especializado - AEE	12

Fonte: Censo Escolar do Estado do Pará, 2022.

### 3.1.3 Os alunos participantes da pesquisa

Os discentes que participaram do processo de consolidação da referida pesquisa foram os que estão cursando a 1ª série do Ensino Médio. Como já discutido anteriormente, os alunos dessa série são os primeiros a terem as mudanças do “Novo Ensino Médio” colocadas em prática no processo do ensino. Que possibilitou a inclusão de variados componentes curriculares, entre eles os Projetos Integrados de Ensino (PIE’s), que visam integrar diferentes componentes curriculares em torno de determinados projetos de ensino, que congreguem as especificidades desses componentes e atividades práticas, principalmente a de pesquisa fora dos muros da escola.

Como as turmas dos 1º anos são divididas entre dois docentes, para o andamento desse processo investigativo optamos por trabalhar somente com duas turmas, da série mencionada anteriormente, a saber: as turmas 105 e 106, com as quais trabalhamos semanalmente.

Os educandos das turmas em questão têm muitos pontos em comum, tanto no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, no caso específico do componente curricular de História, quanto nas problemáticas sociais a que são expostos cotidianamente.

A turma 106, é composta por 31 alunos matriculados, somente 18 com frequência regular. Desses, 08 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A faixa etária desses discentes varia entre 16 e 19 anos. Quanto ao local de moradia deles,

a maioria mora na zona rural do município e depende de ônibus para chegar à escola. Mais da metade das casas desses alunos é chefiada por mulheres e possuem uma renda familiar mensal de 1 (um) salário mínimo, dados coletados mediante à aplicação de questionário socioeconômico aos educandos.

Os discentes da turma 105, também tem um perfil socioeconômico não muito destoante dos alunos da 106. Contudo, o que nos chama atenção nos educandos dessa sala é a disparidade entre a quantidade de alunos matriculados e os que frequentam regularmente as aulas, sendo 34 matriculados e 12 com frequência assídua, com idades entre 15 e 18 anos. Desses, 8 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Não muito diferente da outra turma, a renda familiar desses alunos também varia em torno de 1 (um) salário mínimo.

Contudo, ao mencionarmos a turma 105, não podemos deixar de observar o discurso carregado de sofrimento e frustrações, que são constantemente proferidos por esses alunos durante nossa prática docente semanal. É comum escutar desses jovens fatos cotidianos de suas vidas, marcados pelo convívio com o mundo das drogas, seja pelos seus familiares ou amigos de rua; episódios de violências físicas e sexuais, a que são ou foram expostos; os desdobramentos e desafios da maternidade na adolescência; e o fardo de ter que contribuir para com a renda familiar.

Não podemos deixar de expor também que, essas problemáticas sociais a que esses alunos são sujeitados, não é uma realidade circunscrita à turma. No entanto, está presente nela, isso se torna mais ostensivo pela abertura que aos alunos possuem para falarem de seus problemas com os docentes, que se prontificam a escutá-los.

Abaixo apresentamos uma tabela que informa o local de moradia dos alunos das duas turmas acompanhamos durante a realização da pesquisa-ação. Por meio desse levantamento, percebemos que os discentes dessas classes são de áreas territoriais diversas e isso se reflete na forma como percebem os espaços urbanos do município de Bragança, em evidencia para essa pesquisa, como observam e significam a feira livre da cidade.

Tabela 5 - Distribuição de alunos por turma e local de moradia.

<b>Turma</b>	<b>Quantidade de alunos e zona de moradia</b>	
105	Zona Rural	7
	Zona Urbana	5
106	Zona Rural	8
	Zona Urbana	10

Fonte: dados coletados pelo autor.

### 3.2 As etapas da pesquisa

A seguir apresentaremos as etapas da pesquisa, como se processou cada atividade proposta, a participação colaborativa dos alunos, os trabalhos desenvolvidos por eles e qual foi a percepção dos educandos ao término das atividades.

O estudo foi dividido em momentos diferentes, mas não desconexos entre si, de acordo com o proposto pelo Guia de Educação Patrimonial desenvolvido por Maria de Lourdes Parreira Horta de Lourdes, Evelina Grunberg e Adriane Monteiro. Assim, as atividades foram realizadas tendo em perspectiva as 4 etapas mencionadas no guia, que são: observação, registro, exploração e concluindo com a etapa de apropriação.

#### 3.2.1 Relatos de experiências: educação patrimonial com as turmas do 1º ano do ensino médio

Começamos nossa pesquisa no segundo semestre do ano de 2022, na ocasião apresentei o projeto para as minhas duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, assim como, para a coordenação e direção da escola. Tendo a aprovação da gestão escolar e a boa receptividade dos alunos, demos início ao processo, com a apresentação das etapas da pesquisa e os objetivos pretendidos com ela.

A primeira aula-oficina ocorreu no dia 17 de agosto de 2022, nas salas de aula de ambas as turmas. Com a finalidade de trabalharmos com a etapa da observação, iniciamos a aula perguntando aos discentes o que eles compreendiam sobre o conceito de patrimônio. As respostas proferidas por grande maioria se relacionavam a questões de cunho financeiro, partindo do pressuposto de que patrimônio é “a herança deixada por alguém que morreu aos seus familiares” e, “o total que alguém tem de dinheiro, incluindo casa, carro, e investimentos financeiros”.

Também houve aqueles que disseram que patrimônio está relacionado a algo que alguém deixa para outras pessoas, sem ser, no entanto, bens materiais de valor financeiro. Deu para aferir, dessa maneira, pelo teor das respostas, que os educandos têm concepções diversas sobre patrimônio, as quais não estão distantes do conceito de Patrimônio Histórico, com o que objetivamos trabalhar.

Tendo o início dessa aula-oficina como parâmetro, é perceptível que o educando não é uma “tábua rasa” que necessita ser preenchida com conhecimentos ilustrados. Como sujeitos sedentos por conhecimentos produzidos fora de sua realidade social e desconexos de seu cotidiano.

O ensino de História, aqui aliado à educação patrimonial não pode partir de uma pré-noção de que os estudantes são totalmente desprovidos dos temas abordados. Pelo contrário, os conhecimentos prévios ou conceitos espontâneos que os indivíduos trazem de sua formação (por intermédio das experiências sociais cotidianas) devem ser valorizados. Baseados em uma concepção freiriana de valorização do conhecimento comum, de forma que este não seja rechaçado pelo conhecimento científico acadêmico pelo simples preconceito, Circe Bittencourt afirma:

O conhecimento não é um dado imobilizado apenas transferido de um especialista para uma outra pessoa que ainda não o possui. Ainda sobre o conhecimento do senso comum, devemos estar atentos às críticas associadas ao caráter ideológico e acrítico como que eles se manifestam. Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagem provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestidas de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos. (BITTENCOURT 2005, p,190).

Logo em seguida a essa primeira exploração dos entendimentos que os alunos têm a respeito do conceito de patrimônio, passamos a trabalhar a construção do

conceito de bens culturais, de modo que eles entendessem do particular para o geral. Com isso os alunos eram levados a refletir e interrogar a respeito dos bens que tinham importância para eles e para seus familiares, depois para o seu bairro, para a cidade. Assim, estabeleciam os fundamentos para que eles pudessem compreender que existem bens com importância para determinados grupos e para a identidade de uma coletividade e que esses são os bens culturais.

Valendo-nos de imagens e pequenos textos para mostrar o que são bens imóveis como prédios, praças, sítios arqueológicos, paisagens naturais; ou móveis, livros, arquivos museológicos, objetos individuais, documentos e coleções bibliográficas que constituem a categoria de patrimônio material. Já os bens culturais apontados foram aqueles que constituem a vida cotidiana das comunidades, tais como os modos de fazer, plantar, colher, cozinhar, ensinar, as celebrações, as formas de expressões científicas e artísticas (que são manifestações que compõem os chamados patrimônio imaterial).

Para o aprofundamento desse conceito exibimos um slide com a definição do que é patrimônio cultural conforme o manual de educação patrimonial do Programa Mais Educação<sup>7</sup>, que define que:

O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que fazemos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano, forma as identidades e determina os valores de uma sociedade. **É ele que nos faz ser o que somos** (IPHAN,2013, p.03, grifo do original).

Logo após a apresentação do texto e de sua leitura em voz alta, solicitamos aos discentes um último exercício: que eles falassem ao menos dois bens culturais que são possíveis de se observar em seu cotidiano, fossem eles pertencentes à natureza ou não. Essa última atividade foi realizada com o intuito de percebermos o grau de compreensão da realidade que os cerca.

---

<sup>7</sup> Programa criado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação no ano de 2007, tem como objetivo a indução da construção da agenda da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino.

Desse modo, por intermédio do diálogo, pôde-se perceber que a expressão “patrimônio cultural” já foi ouvida pelos alunos. Muitos afirmaram já terem visto algo a respeito. Contudo, foi notório a unidade de opinião que se tratava de “coisas velhas”, “coisas antigas” de um passado distante que não tem mais função no tempo atual.

Na aula seguinte demos continuidade às atividades que visavam construir a definição do patrimônio cultural. Para isso, apresentamos aos alunos algumas imagens de bens históricos culturais da cidade de Bragança, e solicitamos aos discentes que procurassem explicar qual era a relação daqueles bens com a rotina do município. Dentro do alcance possível, objetivamos aproximar o conceito que os alunos traziam consigo com o conceito de patrimônio cultural como algo que tem e exerce valor para o cotidiano da cidade.

### 3.2.2 Atividades realizadas pelos discentes.

Após o processo de observação demos início, em 31 de agosto, à fase da pesquisa: a etapa de registo. Utilizando atividade escrita com questões subjetivas, os discentes eram questionados sobre o tema das aulas-oficinas. Com as três primeiras perguntas do questionário ambicionávamos analisar qual eram as concepções que os alunos tinham sobre a História e a importância dessa ciência para o cotidiano social.

O emprego dessas indagações é justificado pela compreensão dos alunos sobre a disciplina História, visto que é observável pelos discursos corriqueiros proferidos pelos discentes em momentos aleatórios de nossas aulas, que esse componente curricular é distante da vida prática deles. Desse modo, eles foram levados a responder a seguinte questão: escreva com suas palavras o que é a Ciência História.

Observamos na íntegra a resposta dada pelos alunos, aqui identificados pelas iniciais dos seus respectivos nomes:

A Ciência História estuda os seres humanos no passado e as culturas (K.B).

Ciência História estuda os vestígios deixados pelo homem na sua passagem pela terra, e também as diversas culturas. (M.S.)

A ciência História estuda o nosso passado, os acontecimentos grandes e pequenos, as figuras históricas conhecidas e não conhecidas. (W.C.)

No meu ponto de vista a história faz parte das nossas culturas, do início das vidas dos nossos antepassados e da nossa origem. (K.C.).

Logo em seguida os alunos foram levados a responder a seguinte pergunta:  
Para você qual é o papel da disciplina de História?

Para mim a História é algo importante porque me ajuda a entender sobre algo que já fez história ou para entender sobre a história de outra pessoa. (T.C.)

Estudar os fatos históricos, se algo realmente aconteceu e como aconteceu. (W.C.).

O papel da história é ensinar tudo o que aconteceu no passado pra sermos o que somos hoje. (Y.C.).

Na sequência outra indagação: Você acha que é importante estudar História. Justifique.

Sim. Porque assim podemos saber o que aconteceu, como tudo foi criado (Y.C.).

Sim. Porque aprendemos coisas importantes, por exemplo: porque a nossa cultura é do jeito que conhecemos, porque temos e adotamos certos costumes, etc. (W.C.).

A partir das respostas dadas pelos alunos é possível observamos a compreensão deles a respeito da História. Conforme transcrito acima, para eles a história tem íntima relação com o passado da humanidade e congrega elementos significativos que nos possibilita entender como a sociedade contemporânea está organizada. No entanto, para além dessa primeira constatação, é de suma importância que percebamos as outras concepções que esses educandos têm a respeito dessa ciência.

Nas entrelinhas de suas respostas é notório a íntima relação que o conhecimento histórico tem para as realizações de análises sociais e culturais de diversos grupos humanos, inseridos em tempos e espaços geográficos distintos.

Nesse sentido, os alunos percebem a cultura como fenômeno produzido por determinada sociedade, em que as mudanças culturais são múltiplas e variáveis conforme o transcorrer dos anos.

Do mesmo modo, analisam essa cultura como elemento primordial para a congregação cotidiana das pessoas, logo, devem ser respeitadas as tradições, as formas de fazer, agir e produzir dos diferentes sujeitos ao longo do processo de convivência humana, pois isso garante a ligação entre os diversos seres humanos.

A partir da possibilidade de análise sobre a concepção dos alunos sobre a história e o conhecimento histórico, passamos a aferir como eles compreendiam o patrimônio cultural. Em vista disso, incentivamos que explicassem o que entendiam por patrimônio cultural.

É a cultura de todos os bens e manifestações populares. (J. S.).

É algo antigo, porém em alguns casos ainda é praticado como dança e música. Assim como estruturas antigas, brinquedos antigos, jornais e cartas antigas. (R.G.).

Patrimônio cultural é algo importante para cada povo. Existe o material: igreja, monumento; e o imaterial: música, festa e dança. (E.N.).

Tendo como referência não só as respostas expostas acima, mas também as dos outros alunos, somos levados a refletir que para eles, de modo geral, patrimônio cultural não é um conceito destoante do que é definido pela literatura especializada.

Assim que apresentam exemplos de manifestações culturais presentes no município de Bragança do Pará e fazem a ligação com o que estamos solicitando nas perguntas, esses discentes compreendem que o ensino não está distante de sua realidade, bem como, é notório a compreensão do que foi proposto nas aulas oficinas quando estávamos explicando a definição do que é um patrimônio cultural.

Quando identificam, diferenciam e exemplificam os patrimônios culturais materiais e imateriais, esses discentes estão fazendo conexões com as produções culturais que os cercam, além de, possivelmente estarem internamente construindo mecanismos de aproximação com o grupo social no qual estão imersos.

Ainda com o mesmo objetivo de análise, a seguinte indagação foi realizada: A feira-livre de Bragança é um patrimônio cultural? Justifique sua resposta. A seguir algumas transcrições de respostas.

Sim, porque nela tem diversas culturas. Como farinha, açaí, peixe, vatapá, etc. (F.C.).

Sim. Processos de desenvolvimento e organização da vida social, política, cultural e histórica da cidade de Bragança se encontram na feira. (L.R.).

Sim. Por ser algo antigo e está presente até hoje, e conter alguns edifícios antigos. (R.G.).

Sim, pois só existe em Bragança. (K.B.).

Sim, pois os feirantes do presente adquiriram conhecimento das gerações passadas e carregam a herança cultural do comércio. (R.N).

Por meio da análise do que foi dissertado por esses alunos, é possível aferir o entendimento que eles têm a respeito das formas com que se apresentam os bens patrimoniais e culturais de uma determinada sociedade. Por meio das respostas, percebe-se que para esses discentes os bens que compõem o patrimônio de um grupo estão representados não somente pelos bens materiais ou imateriais, mas também, e principalmente, pela congregação que ocorre entre ambos. Isto é, há alunos que citaram somente os de natureza material e outros que conseguiram abranger a imaterialidade das coisas para quais se atribui valor.

Nas aulas ocorridas antes do questionário, já havíamos tratado sobre as diversas abrangências sobre o patrimônio, já havíamos deixado claro que os bens de uma pessoa incluem elementos materiais e imateriais. O que garante os valores atribuídos aos bens culturais é a subjetividade dos indivíduos, é a relação de afetividade desenvolvida pelas pessoas que os tornam únicos e significativos. Desse modo, uma peça de roupa que foi utilizada em um batizado, primeira comunhão ou casamento, tem considerável importância no guarda-roupa de um sujeito se comparadas com às outras vestes. Este é o valor da subjetividade, que torna até um item da vestimenta um lugar de memória, em uma concepção muito ampla do conceito definido por Pierre Nora.

Em vista disso, o mesmo fundamento prevalece para o patrimônio coletivo e nesta mesma concepção, de não desconexão da materialidade e imaterialidade do patrimônio histórico. Nesse sentido, Paula Silveira de Paoli afirma:

Apesar dessa divisão hoje consolidada, também do ponto de vista legal, entre patrimônio material e imaterial, o estudo das transformações sofridas pela noção de patrimônio histórico (material), desde o renascimento, que culmina com a preservação efetiva de certos edifícios, teria implicações importantes

do ponto de vista conceitual. A partir da constatação de que essa prática é produto de uma construção histórica, poder-se-ia dizer que o que distingue, hoje, o chamado “patrimônio material” do chamado “patrimônio imaterial” não é o fato de um possuir matéria e o outro não. Porque o fato de determinado bem ser considerado patrimônio histórico “material” não decorre de nenhuma propriedade inerente à sua matéria, por mais preciosa essa possa parecer. A noção de patrimônio é um valor construído culturalmente atribuído a esses bens, e não possui natureza material. (DE PAOLI, 2012, p. 174)

A visão de Paoli admite-nos afirmar que, por mais que o aluno R.G tenha referenciado somente os bens materiais, como as edificações presentes no espaço da feira, não significa dizer que tais imóveis não possam carregar um valor atribuído pela subjetividade, como reforçado pelo aluno K.B. Já o aluno R.N, ao tomar como referência os conhecimentos passados entre as gerações, torna perceptível que internalizou uma das premissas básicas do conceito de patrimônio, ao afirmar que ele é constituinte da identidade de um grupo. Assim, este aluno assegura que esses ensinamentos reforçam os laços de identidade de determinado grupo social.

### 3.2.3 Criação de formulário de entrevistas: etapa de exploração.

Após verificarmos como os alunos compreendem o conceito de patrimônio cultural, bem como interpretam a Feira Livre da cidade de Bragança como espaço de memória, demos prosseguimento a pesquisa. Já compondo a etapa de exploração, buscamos desenvolver em parceria com os alunos a criação de formulários, contendo perguntas que subsidiariam as entrevistas que seriam realizadas nas visitas guiadas.

A confecção desse instrumento de pesquisa foi efetivada de forma que os estudantes pudessem expor o que já havíamos discutido sobre os conceitos envolvendo patrimônios, memória, história, identidade e cultura. Com essa perspectiva os alunos foram separados em grupos de três, e cada equipe era estimulada a criar cinco perguntas que envolvessem o mencionado acima. Essa tarefa foi desenvolvida por todos os conjuntos de alunos, de ambas as turmas trabalhas. No entanto, uns apresentaram mais dificuldade na formulação das interrogações que outros. Muito possivelmente por estarem desconfortáveis enquanto agente responsável por criar indagações sobre o que se estuda, reflexo da possível forma

que se dá o ensino, no qual os discentes quase sempre são vistos e expostos a simples participação enquanto coadjuvante do processo de educativo.

Percebemos, não obstante, que antes de um possível avanço em direção a finalização das perguntas e da criação do roteiro de entrevistas, os alunos necessitavam primeiramente de uma maior aproximação com conceitos envolvendo patrimônios históricos culturais. Além disso, também precisa-se discutir com mais eficácia a metodologia da história oral, procedimento de pesquisa que utilizaremos na visita guiada a feira.

Partindo desse ponto, criamos uma atividade que permitisse estimular os alunos a discutirem a respeito de temas indispensáveis quando se trabalha patrimônio cultural, bem como, gerasse uma maior aproximação com os conceitos exigidos pelas atividades que desenvolveríamos. Assim, nas duas últimas aulas, antes da escrita do roteiro de entrevista, demos aos alunos textos que fundamentam e abordam os conceitos como patrimônio, cultura, identidade, feira, memória e história. Com esse material prosseguimos primeiramente com a leitura em voz alta dos textos; diálogo entre os alunos sobre a compreensão a partir da leitura; discussão, com nossa intervenção, sobre os fundamentos conceituais apresentados; aproximação dos conceitos abordados com a realidade dos alunos; e, por fim, foram demandados dos discentes para a resolução de algumas perguntas sobre o que foi abordado, tarefa realizada em grupo.

A seguir é possível acompanhar na íntegra a resposta produzida por alguns alunos com relação ao conceito de identidade. Selecionamos somente três respostas para serem transcritas, pois, elas apresentam de certo modo o que é mais recorrente na escrita dos alunos. Outro fator preponderante para a quantidade de respostas transcritas diz respeito a limitação do texto que está sendo redigido.

A identidade é um processo que inclui identificação própria e a identificação reconhecida por outros (A.B).

Identidade é a sua própria identificação e a de outros, que pode formar novas identidades ao longo de sua história. (R.S).

Aquilo que você constrói todos os dias, e ao mesmo tempo absorve pela sociedade (I.F).

Por essas produções é perceptível que os discentes conseguiram introjetar a definição do que é identidade. Nota-se, que eles interpretam esse conceito como uma ação que é construída em diversas vias, tanto a nível pessoal, interior, quando a nível social, com os sujeitos que compõem os grupos com os quais nos relacionamos.

Também compreendemos que os discentes percebem que esse fenômeno apresenta variações, isto é, não é uma criação fixa, estanque, que não apresenta mudanças. Pelo contrário, ela é algo mutável e adaptável ao momento histórico e às culturas com as quais nos relacionamos.

Outro fator de relevância apresentado pelos alunos é que eles conseguem fazer a ligação entre identidade e memória. Conforme discute Michael Pollak, ambas não são indissociáveis, uma vez que uma exerce influência sobre a outra.

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 5).

Nesse viés, é válido considerar a compreensão dos alunos quanto a memória. Deste modo, muitos discentes interpretam o ato de lembrar como algo pessoal e coletivo. Para eles, as conexões neurais que realizamos ao efetuarmos essa tarefa são influenciadas não somente por eventos passados que presenciamos, mas também pelo que outros nos falam e pela forma com falam, ou seja, nossos estudantes percebem a memória como um fenômeno individual e coletivo. Conforme podemos perceber pelo transcrito a seguir, a partir da pergunta: O que você entendeu sobre o conceito de memória?

Duas pessoas podem ter vivenciado o mesmo momento, mas as lembranças são diferentes, ou um pode ter vivenciado esse momento diferente. (I. F).

Pode ser um fenômeno individual, mas também pode ser coletivo que lembra ao longo da vida que pode ser lembrada coletivamente (R. S).

A memória é uma lembrança que pode ser individual ou coletiva, mas de jeitos diferentes por pessoa. (H. S)

Tendo como base o exposto pelos nossos discentes é compreensível que esses conceitos, tanto o de memória quanto o de identidade foram construídos, uma vez que é perceptível a maneira como procuram explicitar os termos, valendo-se de exemplos concretos na realização dessa atividade.

Após a realização dessa atividade, pudemos dar início à criação do roteiro de entrevista e dos questionários direcionados aos feirantes e aos compradores presentes na feira no dia escolhido para a atividade externa. Desse modo, primeiramente os alunos foram novamente orientados do porquê da atividade; sobre os desafios que seriam vivenciados nesse trabalho; quais eram os objetivos; além de termos reforçado as metodologias que utilizaríamos no dia das entrevistas.

No momento de confecção dos roteiros, os alunos de ambas as turmas foram separados em grupos de 5, cada grupo ficaria responsável em produzir cinco perguntas que envolveriam um conceito específico, a saber: memória, identidade, espaço e patrimônio, temas escolhidos de modo que alcançássemos os objetivos propostos pela pesquisa. Por conseguinte, percebemos que a efetivação da ação proposta se deu de forma a corresponder às expectativas por nós criadas. Abaixo separamos algumas delas para a exemplificação do percurso percorrido pelos discentes na criação desses questionamentos.

A respeito do conceito de espaço, 2 (duas) equipes ficaram encarregadas desse conceito. A seguir transcrevemos alguma das perguntas produzidas por elas.

A quanto tempo você trabalha no espaço da feira?

Quais foram as mudanças desse espaço no decorrer do tempo?

Quais foram os principais impactos que ocorreram durante a mudança do espaço envolvendo a população que frequenta ela? E o que mudou?

Para você a feira se configura mais do que um ponto comercial? Como você a observa? (J; M; V; E; R)

Esse grupo de alunos optou por enquadrar as suas indagações de modo a relacionar o espaço da Feira Livre com a memória que os feirantes têm em relação a ela. Nesse sentido, elegeu as mudanças ocorridas na infraestrutura da feira, observadas pelos comerciantes no decorrer dos anos, com a perspectiva de análise do espaço prezando pela ligação entre o passado e o presente. Esta conexão

demonstra um amadurecimento na compreensão de um dos sentidos fundamentais da História, que é perceber os aspectos de mudanças e permanências ocorridas durante o transcurso do tempo, como nos lembra Marc Bloch (2001, p. 55), a história tem por objeto o homem e por isso é a ciência que estuda os homens no tempo.

Você acha que o espaço em que a feira está localizada tem uma infraestrutura adequada?

Você acha que a feira tem uma boa organização?

Vários feirantes não têm uma barraca adequada para vender os seus produtos. O que a prefeitura poderia fazer para melhorar essa realidade? (J; O; M; L)<sup>8</sup>.

Podemos perceber a diferença existente quanto o sentido de orientação das perguntas feitas por ambos os grupos a respeito do conceito de espaço. Enquanto o primeiro se debruçou na ligação de memória e espaço; este último escolheu focar no aspecto físico do presente e a relação que esse espaço tem na vida cotidiana dos vendedores e consumidores. É notório a preocupação quanto a melhoria das condições de trabalho dos feirantes quando a pergunta é a respeito das possibilidades de melhorias que poderiam ser feitas pelo poder executivo municipal.

Destarte, apresentaremos as outras indagações feitas pelas demais equipes. No entanto, diferentemente do que fizemos em relação ao conceito de espaço, apresentaremos primeiramente algumas propostas de perguntas e posteriormente nos debruçaremos sobre a análise de determinado material. Visto que, se prosseguíssemos de outra maneira a leitura possivelmente não seria muito fluida e não garantiria um maior aprofundamento sobre o que está a ser analisado.

Em vista disso, apresentaremos uma pergunta sobre cada conceito, conforme já exposto, desenvolvida pelos discentes. Iniciaremos pelas perguntas relacionadas à sociabilidade, e respectivamente por aquelas que referenciam a respeito do patrimônio, identidade e memória.

Você possui relações de amizade com seus fregueses? O que você costuma ensinar sobre os produtos que vende a eles?

---

<sup>8</sup> Os alunos foram referenciados somente com a inicial do primeiro nome por se tratar de um grupo

Em que sentido você acredita que o conhecimento sobre os produtos que você vende é importante?

Os produtos vendidos por você são de origem bragantina? Se sim, quais são eles e de quase localidades? Se não, por que prefere esses outros produtos?

Há quanto tempo você é feirante? Como era a feira quando você começou a trabalhar?

Trazendo essas quatro indagações à reflexão, em uma primeira leitura menos detida, apresamos que os nossos educandos as desenvolveram com a pretensão de que seu interlocutor relatasse muito mais do que havia sido perguntado. Isto é perceptível pela maneira como as interrogações foram organizadas, nas quais os seus entrevistados possivelmente seriam levados a refletir sobre sua prática cotidiana e também as problematizá-las.

Em seguida, o outro aspecto que permite deter nossa análise é o teor das perguntas. Nesse sentido, a respeito do conceito de sociabilidade, os alunos procuram saber sobre as maneiras encontradas pelos feirantes para atrair a atenção dos compradores, de gerarem laços de proximidade com eles e principalmente criarem uma fidelização da clientela. Mas do que isso, essa pergunta gravita entorno de algo mais profundo, ela procura perceber como os ensinamentos sobre o preparo de algum gênero alimentício ou a utilização de alguma erva medicinal são repassados aos clientes e as jovens gerações.

Somos levados a refletir que nos atos de venda ocorridos nas feiras livres, vários conhecimentos são incorporados pelo vendedor com o intuito de atingir seus objetivos. Nessa prática se desenvolve uma teia de relações e de conhecimentos que são por sua natureza patrimônio cultural da sociedade.

Quando as perguntas são direcionadas ao conceito de patrimônio, elas não são postas de forma a causar uma obstrução na mensagem, entre a que está se querendo passar e que está a se escutar, isto é, se torna claro uma continuidade entre as perguntas e uma procura por tentar envolver o entrevistado. Assim, quando os alunos se dispõem a perceber como o feirante percebe seu produto e quais conhecimentos adquiriu a respeito do mesmo, objetiva-se observar o conhecimento que o feirante tem a respeito da sua prática financeira, pois ela também é um dos aspectos patrimoniais a que devemos nos atentar.

No tocante da identidade, os discentes levam seus respondentes a refletir respeito de seus produtos, dispendo-se a compreender como e quais são os artigos

produzidos na região bragantina, e o porquê de preferirem os dessa região. Ao trazerem essas questões à entrevista, nossos educandos procuram identificar pontos entorno da identidade local, como ela é construída e se os feirantes a percebem como algo que é traço marcante do município e o que a difere dos outros.

Como discutido nos capítulos anteriores, a construção da identidade social de um grupo é formada de modo intenso, que envolve as teias de relações e situações diárias que o ambiente e o convívio com outras pessoas proporcionam ao indivíduo. Nesses emaranhados de conexões que são exercidas cotidianamente os indivíduos constroem memórias e estabelecem vínculos com as mais variadas pessoas e objetos, essas ligações se tornam o embrião que dará origem as mais variadas identidades percebidas nas múltiplas esferas da sociedade.

Não obstante da problemática que orbita a identidade, as perguntas relativas à memória foram concebidas de forma direta, isto é, os alunos se preocuparam em saber quais são as informações que os comerciantes têm de outrora. Quais foram as mudanças pelas quais passou a feira, no que se refere à infraestrutura, à sociabilidade e no que diz respeito ao trabalho que são executados nela. Nessa perspectiva, são oferecidos incentivos aos sujeitos que respondem, possibilidades de discorrerem sobre o que percebem e perceberam. Levados dessa maneira a refletir sobre seu ofício e a relação com o seu lugar de trabalho e a relevância dele para a comunidade de Bragança e seu entorno.

#### 3.2.4 Visita guiada à Feira Livre de Bragança: etapa de exploração.

A etapa de exploração, conforme prescreve a metodologia de educação patrimonial sugere uma visita guiada ao local, ao bem cultural e, por isso, organizamos uma aula de campo no ambiente da Feira Livre Municipal de Bragança. Lacerda, *et al*, (2015) percebem que abordagens como essas nos ambientes de ensino básico devem levar em consideração os saberes cotidianos e o contato direto com as experiências pessoais dos participantes da comunidade. Segundo os autores:

As pessoas são as maiores fontes de informações para a compreensão e experiência desses processos. Sendo assim, a visita a lugares do patrimônio, o contato com mestres e o diálogo com as comunidades são de extrema valia para o entendimento e para a promoção de processos educativos relacionados ao patrimônio imaterial (LACERDA, et al, (2015, p.23).

Nesse sentido, nossa escolha em dialogar com a comunidade foi realizada no dia 29 de setembro. Para darmos início a essa etapa primeiramente, uma semana antes, solicitamos autorização dos pais dos discentes para que eles pudessem comparecer à atividade externa. No entanto, por mais que quiséssemos e fosse o ideal, não conseguiríamos levar todos os estudantes, haja vista a logística que seria demanda aos professores e à escola.

Assim, como a atividade, conforme já mencionado, está incluída no Projeto Integrado de Ensino (PIE), e é realizada em parceria com outra colega docente nas diferentes turmas do 1º ano do Ensino Médio, seria-nos demandado a organização de estratégias para controle de cerca de 120 alunos que fazem parte dessas turmas. Nesse sentido, optamos por separar apenas 1 aluno de cada grupo, daqueles já formados nas etapas anteriores, para representarem sua equipe na atividade externa. No entanto, como essa atividade também seria utilizada para o andamento desta pesquisa, decidimos acrescentar mais 3 alunos de cada equipe, de ambas as salas, para nos acompanhar nesta etapa (fora do espaço escolar).

Contamos também com a parceria de 3 estagiários de licenciatura em História, que no período dessa ação estavam nos acompanhando nas aulas. Recurso humano de considerável valor para a conclusão exitosa de nosso objetivo.

Realizadas as considerações iniciais e reforçados os avisos e orientações quanto aos objetivos de nossa tarefa, separamos os 45 alunos em 5 grupos. Cada grupo ficou responsável por conversar com trabalhadores e/ou clientes de uma área da feira, almejamos com isso abranger todo o espaço físico dela. Nessa lógica, os grupos foram separados respectivamente para o Mercado de Carne Municipal, o Mercado de Peixe Municipal, a área em que se concentram o hortifruti, a parada de ônibus vindos do interior, e os vendedores ambulantes que se encontram nas ruas comerciais.

### 3.2.5 As entrevistas

A seguir vamos analisar os relatos dos feirantes entrevistados e suas mais variadas respostas aos questionamentos realizados pelos alunos, segundo o roteiro produzido por eles. Além disso, é válido reforçar que todas as entrevistas transcritas e relatadas nessa pesquisa só foram possíveis, mediante a assinatura do termo de livre consentimento e esclarecimento pelos entrevistados.

Ao guiar os alunos durante a efetivação da atividade nos deparamos com a dona Maria do Carmo, feirante há muitos anos no ramo de açougue. Em sua conversa com os alunos essa comerciante relatou diversos acontecimentos vivenciados por ela e pelos seus colegas de profissão, relatos que variam desde os transtornos causados pelo realojamento do seu local comercial, quanto aos caminhos escolhidos em sua trajetória de vida. Depoimentos que em sua complexa ação de recordar trasbordam paixões e reflexões quanto ao passar do tempo e as transformações advindas dele.

Figura 5 - A feirante Maria do Carmo e a aluna durante a visita guiada.



Fonte: Arquivo do autor.

Quando Dona Maria do Carmo é questionada a respeito da infraestrutura do seu local de trabalho, questões relacionadas ao pagamento de taxas para usar o local e as técnicas que ela utiliza para vender seu produto, afirma que na percepção dela o local de seu trabalho está bem atualmente e que passou por obras de revitalização a pouco tempo. A seguir é possível conferir na íntegra o que disse Dona Maria a respeito do seu local de trabalho.

(...) foi reformado recentemente, antes aqui era precário, mas passou por uma reforma e está bem melhor.

Pago imposto. 43 reais que pago de taxa. Mas a energia de 170. O que eu gostaria de melhorar era que eles trouxessem o povo para cá, que tinha mais gente aqui, só que foram embora tudinho. Desistiram e foram embora. Os sobreviventes somos só nós aqui da parte das vísceras só 4. Açougueiros só 4. O resto já sumiram todos.

Ahhh! é estar sempre de bem com a vida. Respeitar os outros. Saber tratar os irmãos. Meus clientes aqui são super bem recebidos. Graças a Deus sei tratar eles. Mesmo que fazem bem uns 40 anos que trabalho com o público. É eu tenho amizade com eles. Tenho amizade com vários deles. O que eu passo para eles é produtos de qualidade. O que eu procuro mostrar para eles é como conservo minhas coisas. Tirar do frizer e botar no expositor. Para tá sempre e boa condição de uso.

Eu porque eu só vendo mesmo daqui da região. Eu não trabalho com coisas congeladas. Coisas que vem importado. Meus produtos são todos naturais, aqui da região mesmo. Ai para mim é melhor porque não tem química. Esses que vem em caixas, pelo amor de Deus. Passo sempre isso para meus clientes. Nem que custe mais caro que os outros, mas pelo menos aqui você está levando uma coisa natural, sem química. (Maria do Carmo, entrevista 2022)

Percebemos nos relatos de dona Maria a percepção sobre as mudanças que ocorreram no seu local de trabalho e, conseqüentemente, da Feira Livre de Bragança. Ela fez com que nós, professores e alunos, vislumbrássemos a gama de conhecimentos existentes no Mercado Municipal de carne de Bragança.

A partir das problemáticas vivenciadas por ela e pelos outros feirantes, quanto à mudança de área de trabalho devido a reforma por qual passou o referido espaço, durante os anos de 2012 a 2016, e como isso afetou toda a dinâmica de comercialização dos artigos vendidos por eles, fomos levados a refletir sobre como as políticas públicas que visam modificar as estruturas físicas de espaços destinados a feira livre interferem na dinâmica social dos indivíduos.

Ao fazer referência às técnicas que utiliza para fidelizar os seus clientes, dona Maria é enfática ao afirmar que seus clientes fazem as comparações entre a carne

vendida por ela e as comercializadas em outros pontos, principalmente as que são vendidas pelos supermercados. O que de acordo com sua afirmação é prejudicial à saúde humana, seja por estar durante um longo período congelado e/ou por conter componentes químicos responsáveis pela conservação do alimento. Outro fator apontado por ela com o objetivo de alcançar a fidelização e a conquista de novos clientes é a forma cordial com a qual se relaciona com os clientes.

Ao questionarem a respeito da importância da feira livre, como ela a observa e quais foram as mudanças pelas quais o mercado municipal passou ao longo do período em que trabalha nele, dona Maria observa que a área comercial da cidade de Bragança é de fundamental importância para a constituição do município, uma vez que as famílias da cidade e do interior retiram dela suas rendas mensais, tornando-a imperecível para variados indivíduos. Além disso, aponta que é na feira municipal que as relações sociais da cidade se apresentam, pois tudo passa por lá.

Ao perguntarem a respeito de como era a feira quando os comerciantes chegaram, nossos alunos buscam analisar quais são as percepções de patrimônio histórico-cultural que os feirantes têm sobre o seu local de trabalho. No que se refere aos questionamentos sobre quais foram os motivos que fizeram os seus entrevistados irem trabalhar na feira, os alunos procuraram interpretar os caminhos de vida escolhidos e trilhados pelos sujeitos e relacioná-los às concepções de identidade, memória e sociedade, já que os sujeitos estão a todo momento procurando significados em suas atividades cotidianas.

Nessa perspectiva, dona Maria do Carmo dialoga que:

Sim. Acho que sim. Tem vários visitantes que vem, ainda vem comprar coisas aqui na feira. Isso é importante porque vem deixar um dinheirinho a mais para nós. O pessoal de fora compra as coisas aí na feira, farinha fruta essas coisas assim.

Eu comecei a trabalhar na feira mesmo por necessidade mesmo. Eu estudei só até a sétima série, nem continuei meu estudo, aí comecei logo a trabalhar. Sempre trabalhei, trabalhei nas casas dos outros, desde os 10 anos eu trabalho. Antes era na casa dos outros depois vim trabalhar para mim, até hoje em dia eu trabalho para mim mesma.

Eu faço 40 anos que trabalho na feira. Quando eu vim era muito precário porque eu comecei a trabalhar do lado do mercado aí. Era só uma banquinha que tinha, aí pendurávamos nossas coisas lá, aí com o passar dos tempos padronizaram, tinha aquelas outras bancas, muitos anos aí. Aí veio o outro aí e nos tirou e nos colocou naquela outra feira. Passamos 5 anos naquele ponto alugado, aí aqui tinham interditado o mercado que ia ser um patrimônio tombado e não tinha como, até que pela gestão do Padre Nelson ele conseguiu a nossa volta para cá de novo. Antes era muito precário, mas hoje

em dia não. Trabalho na sombra de boa aqui, pior os que trabalham no sol e na chuva, já trabalhei muitos anos assim. Para mim melhorou. Agora na questão da é dificuldade de a gente vender. Antes era só o mercado que funcionava para vender carne e essas coisas. Mas hoje em dia não todos bairros tem açougue, toda rua tem açougue. Aqui na feira tem vários açougues. Aí caiu a venda mais isso é comum, pelo monte de coisa que antigamente não vendia no supermercado e agora eles vendem. Eles preferem mesmo que seja um pouquinho mais barato eles preferem o de lá, e eles não sabem o proceder disso, como já falei cheio de química para matar os outros. Aqui não. É isso que vejo. Teve essa queda, aí veio mais essa pandemia para acabar de completar. Mas tirando isso tá tudo bem. Graças a Deus para mim tá bom. (Maria do Carmo, entrevista, 2022).

É rico de significado o discurso proferido por dona Maria, já que por meio dele é possível perceber como os feirantes interpretam seu local de trabalho, e não somente isso. O percebem como lugar que congrega uma infinidade de experiências de vida e a presença massiva de elementos que compõem culturas diversas. Além disso, por meio do que afirmado por ela, é perceptível que a entrevistada está atenta a respeito do processo de tombamento pelo qual o Mercado de Carne do Município passou e as dificuldades advindas desse processo.

Através de sua fala somos levados a refletir a respeito do tempo de serviço que dona Maria do Carmo exerce na feira. Primeiramente ela observa há mais de 40 anos exerce atividades laborais nesse local e como ele estabelece íntima relação com sua história pessoal, ao reforçar que é dele que tira seu sustento e criou as suas filhas com renda proveniente desse meio. Relata, também, as transformações físicas pelas quais o ambiente próximo ao mercado passou e como foi o processo de readaptação dos comerciantes ao mercado e seu entorno.

Por meio do depoimento de dona Maria do Carmo podemos compreender a dimensão de sociabilidade desenvolvida no espaço da feira, e a partir dela como são construídos experiências e conhecimentos, que podem ser analisados pelo prisma do patrimônio imaterial da sociedade bragantina.

De modo semelhante ao que fizemos com dona Maria do Carmo, ao entrevistarmos seu Francisco Rodrigues foi possível analisar através de seu discurso alguns pontos que complementam o exposto pela nossa primeira entrevistada. Principalmente, os pontos que abordam as problemáticas referente ao Mercado Municipal de Carne e como sua história de vida se conecta a do seu ambiente de trabalho.

Figura 6 - O feirante Francisco do Carmo e os alunos durante a visita guiada.



Fonte: Arquivo do autor.

Seu Francisco Rodrigues, comerciante de descartável trabalha no Mercado Municipal de Carne há aproximadamente 30 anos. De acordo com o que relatou, quando começou a trabalhar na feira esse ambiente era bem diferente do que é atualmente, principalmente no que se refere a infraestrutura. Ele afirma que antes a maioria das barracas de venda de produtos se encontravam ao lado do mercado de carne, improvisadas e construídas de tábuas, atualmente após as modificações estruturais, realizadas pela prefeitura, ocorreram melhorias que beneficiaram os comerciantes e os clientes. Agora esses espaços estão delimitados, organizados por feirantes, além de oferecerem proteção contra as intempéries da natureza, visto que se localizam dentro do mercado.

Ao relembrar suas memórias Francisco conta que começou a trabalhar na feira por necessidade, tendo exercido várias funções ao decorrer do tempo. Primeiro foi comerciante de produtos alimentícios, vendeu carne e agora se dedica à venda de produtos descartáveis. Essas mudanças ocorreram, conforme também apontado por dona Maria, pelas dificuldades que foram enfrentadas pelos vendedores, principalmente em período recente.

Ao ser questionado sobre as pessoas que frequentam o ambiente da feira e se observa a feira como patrimônio histórico-cultural, aponta que:

Entrevistador: O senhor acredita que a feira de Bragança é frequentada por pessoas de várias classes sociais?

Francisco: Com certeza. Principalmente na época de férias. Eu costumo ver muitas gentes aqui de fora, turistando lá na feira para conhecer e tudo mais. Se bem que a feira grande é uma nojeira, tudo sujo. Aqui já não, é um espaço bacana, espaço higiênico e tudo mais.

Entrevistador :Quais foram os motivos para o senhor vim trabalhar aqui na feira?

Francisco: Rapaz, nessa época aqui no mercado era um negócio bem prospero, todo mundo que vinha para cá prosperava. Aí eu vim no cheiro do queijo como diz o ditado, né. Aí estou até hoje. Não procurei sair, sempre foi bem difícil para mim.

Entrevistador: Como era a feira aqui quando o senhor começou?

Francisco: Era bom. Era grande. Eu trabalhava com outra mercadoria. Trabalhava com artigos de mercantil. Gêneros alimentícios. Depois mudei para vender carne e por último nesse ramo de descartável. (Francisco Rodrigues, entrevista, 2022).

Tendo em vista o exposto por nosso entrevistado a feira é frequentada por uma grande quantidade de pessoas que não residem na cidade, sujeitos que ao se proporem a conhecer a cidade de Bragança e suas maravilhas naturais e culturais, tomam a feira livre da cidade como espaço de visitação, tornando-a desse modo um local turístico da cidade de Bragança. Nesse sentido, por meio da interpretação do relato de seu Francisco podemos compreender que ele também percebe o espaço comercial municipal como local de cultura e história, sendo, portanto, percebido como bem patrimonial do município.

Welligton Jhon, feirante ambulante do ramo do hortifruti, ao responder os questionamentos realizados pelos nossos alunos apontou várias problemáticas a respeito do local no qual os comerciantes foram alojados na feira. Segundo ele o local em que os feirantes estão atualmente não garante uma visibilidade para seus produtos, o que, por consequência, acaba por esconder os vendedores dos clientes, tornando o processo de venda mais penoso para as pessoas que utilizam as vendas na feira como principal renda.

Figura 7 - Cabine de venda de produtos de ambulantes



Fonte: Arquivo do autor

Além de apontar as possíveis dificuldades que os ambulantes que trabalham no espaço da Feira Livre enfrentam, quando indagado sobre seu produto (quais são os diferenciais deles e como observa sua atividade profissional) Welligton pontua a relação do seu trabalho com sua vida. Os produtos que são comercializados por ele, são plantados na propriedade de sua família em uma comunidade próxima da cidade, e cultivados sem aditivos químicos prejudiciais a saúde humana -aponta isso como principal diferencial do que comercializa. A respeito da atividade laboral afirma que é a única função que pode exercer para gerar renda, em suas palavras:

A falta de trabalho de carteira assinada. Faz com que muitas pessoas migrem para esse lado. Por falta de um trabalho melhor a gente opta por várias vezes descer a feira de Bragança, porque aqui podemos conseguir trabalhar. De alguma maneira essa mãe feira vai nos oferecer algo, para que a gente possa manter o sustento de nossa família. (Welligton Jhon, entrevista, 2022).

Tendo em perspectiva a pergunta que os alunos lançam com o objetivo de perceber como os entrevistados compreendem o espaço da feira e se a percebem como patrimônio do município, veremos a seguir na íntegra a resposta proferida por Wellington:

Não mudou muita coisa. Na realidade uma bagunça, onde os prefeitos tentam por alguma parte reeducar o povo, fazer com que a feira mude um pouco, mas não tem conseguido, não sei se por coragem ou falta de verba. Por ideia eu creio que não, pois temos visto por aí muitos espaços para ser ocupado, para se fazer uma feira que se possa chamar de cartão postal. A feira livre de Bragança não podemos chamar de cartão postal. Você anda aqui se entrar na área do peixe é uma imundice, se nós formos olhar para as beiras aí tu olha urubu para tudo que é lado. Se você procurar nas vias públicas não tem uma lixeira, né? Então a realidade é que a administração atual tem deixado muito a desejar, é os recursos que ele tem empregado não tem chegado realmente na feira, para os feirantes. Fizeram uma feira ali, botaram parte das pessoas ali, só que a feira que fizeram ali, além de botar somente uma metade do povo, jogaram o povo para um local separado, onde muita gente está tendo prejuízo, e prefere fechar a banca e não permanecer ali. A feira é essa aqui, seria visível ele entrar aí dentro e ter uma visão melhor da realidade. É o que ele poderia fazer, em vez de estar fazendo esse ponto aí, de ligar daqui até na ponta com um galpão grande, como tem a doca do Ver-o-Peso, se ele não tem conhecimento ele poderia ver fora para trazer para dentro. Já que ele não tem a sabedoria que os outros administradores tem. Porque se tu for em outra cidade, tu entra e eles tem por orgulho apresentar a feira como cartão postal. Porque em Bragança nós não temos orgulho de mostrar a feira como cartão postal. Porque eu não tenho na realidade, porque falta muito, precisa fazer muita coisa. Então a feira para mim é isso, uma total bagunça.

A respeito do exposto acima é perceptível que a questão das dificuldades apresentadas pela infraestrutura da feira é algo que nosso entrevistado considera como principal dificuldade enfrentada pelos trabalhadores da área. Bem como, é o motivo pelo qual muito possivelmente afasta os turistas desse local. Segundo Wellington, a feira livre de Bragança não pode ser considerada cartão postal da cidade por apresentar uma desorganização e falta de higiene. Para ele, esse lugar deveria ser observado pelo poder público com mais cuidado e passar por uma reforma que tivesse como foco a construção de um espaço voltado para o turismo também.

A partir do apresentado por Wellington somos influenciados a perceber a compreensão dele sobre a feira, e que nas entrelinhas de seu discurso observa esse espaço como um local de extremo valor para a sociedade bragantina, pois é através dele que a cidade se torna pujante.

Acima expomos três entrevistas das 6 que realizamos nas visitas guiadas. Escolhemos essas por caminharem em torno das mesmas problemáticas e de certa forma dialogarem entre si. A seguir, apresentaremos as atividades construídas em parceria aos nossos educandos, tendo em perspectiva a atividade da visita guiada à feira.

### 3.2.6 Retorno a sala de aula: conclusão e avaliação da aprendizagem

A fase de apropriação foi realizada no início do mês de dezembro de 2022. Nesse período, devido a culminância das avaliações em paralelo à gincana pedagógica (atividade presente no calendário da escola), os alunos tornaram-se mais dispersos em relação aos trabalhos que estavam sendo desenvolvidas pelos professores. Assim, várias outras etapas e ações que haviam sido planejadas tiveram que ser readaptadas. Desse modo, as apresentações das experiências e das ações que foram desenvolvidas pelos alunos, que anteriormente seriam apresentadas para toda a escola, foram replanejadas para serem desenvolvidas somente nas duas turmas em que ministramos aulas, a relembrar, as turmas 105 e 106.

A socialização das informações se processou de forma que os grupos de estudantes se dirigiam à frente da sala e colocavam os pontos que consideravam importantes das entrevistas e o que lhes despertou mais atenção no momento da visita guiada à feira; enquanto isto, os demais grupos faziam a comparação com o que tinham colhido.

Desse modo, ocorriam diálogos e contraposições de informações, por exemplo, um grupo de alunos declarou que um feirante afirmou que a feira não era apreciada como local turístico, enquanto o feirante entrevistado por outro grupo afirmou que observava a presença de muitos turistas no local devido as particularidades da feira de Bragança em relação a outras. Essas afirmações serviram para esclarecer aos alunos que não estávamos em busca da verdade, e sim que havia peculiaridades que definiam a fala de ambos. Diante disso, pudemos chamar a atenção dos estudantes para a importância da História em promover a visibilidade de várias vozes e sujeitos e não se fixar em discursos uníssono ou escutar um único grupo.

As equipes elaboraram dinâmicas próprias para a apresentação dos trabalhos. Valendo-se de *slides* em *Power Point*, textos informativos, áudios de entrevistas, fotos, vídeos e pequenos textos informativos sobre as descobertas realizadas durante o processo. Em ambas as turmas, tivemos um período que compreendia duas aulas, totalizando 90 minutos, período curto ao se considerar toda a logística que é demandada para a organização da turma para a execução das apresentações. Contudo, mesmo com tempo escasso foi possível finalizarmos todas as apresentações.

A pesquisa-ação foi motivada devido a possibilidade de a educação patrimonial gerar um ímpeto positivo na aprendizagem dos alunos sobre a cidade de Bragança do Pará, tendo o espaço da Feira Livre da cidade como foco. Com a pretensão de avaliar esse impacto procuramos escutar os alunos a respeito das suas experiências individuais, assim foram distribuídos formulários estruturados para os estudantes contendo perguntas subjetivas.

Os discentes poderiam consultar suas anotações e trocar informações com seus colegas. Mas seguindo a orientação de deixarem transparecer sempre a sua opinião pessoal e sua verdadeira percepção sobre o processo. Nesses formulários procuramos abordar questões que permitissem pensar tudo o que foi experienciado durante os meses de duração do trabalho, a fim de refletirmos sobre patrimônio cultural, sobre a cidade, sobre a feira, sobre as entrevistas e sobre o ensino de História que estavam experimentando.

A seguir são apresentadas algumas avaliações que os alunos nos ofereceram através dos formulários aplicados:

Figura 8 - Primeira folha do formulário respondido por um aluno.

**FORMULÁRIO ESTRUTURADO SOBRE AS ATIVIDADES**

Nome: William Santos do Cavado Turma: 106

1\*) Explique com suas palavras o que é patrimônio cultural.  
Patrimônio cultural são elementos físicos ou  
nao que foram criados e mantidos para  
determinado fim e cumprem um papel coletivo,

2\*) Você acha que a feira livre de Bragança pode ser, ou tem elementos que são patrimônio cultural? Justifique sua resposta.  
Sim, acho que sim. Na feira encontramos vários elementos  
como o mercado de carne, o artesanato, entre outros.

3\*) Que lugares e elementos da feira livre de Bragança podem ser considerados patrimônios culturais?  
O mercado de carne, o de peixe, e o artesanato  
entre outros.

4\*) Quais são as categorias de patrimônio cultural que esses lugares e elementos da feira livre de Bragança podem ser enquadrados?  
material e imaterial

5\*) A partir das entrevistas realizadas, cite mudanças que ocorreram na feira e na cidade ao longo do tempo.  
A feira passou por várias mudanças,  
e hoje, muitos feirantes retiraram os seus  
ambulantes do mercado de carne.

6\*) Cite três (3) coisas que você aprendeu realizando a entrevista (sobre a feira, sobre a cidade, sobre o produto, etc.).  
A atividade foi muito boa porque eu aprendi que

7\*) Cite os fatos que você achou interessante durante o decorrer do projeto sobre a Feira livre.  
Eu achei interessante conhecer os feirantes  
que sempre têm algo de novo.

8\*) Cite o que você não achou muito interessante.  
Eu não tenho o que reclamar.

9\*) Você gostaria de realizar mais atividades de história em outros locais fora do espaço da sala de aula? Justifique sua resposta.  
Sim, gostaria, mas não foi com muita  
pregunha.

Fonte: Arquivo do autor.

Iniciamos o formulário com o tema geral que foi trabalhado com as turmas, perguntamos: Explique com suas palavras o que é patrimônio cultural. Vejamos como os alunos conceituaram sobre patrimônio cultural.

Patrimônio cultural é tudo aquilo que tem valor cultural para a sociedade, seja coisas físicas ou manifestações culturais. (R. S).

São coisas construídas pela sociedade que são passadas de geração a geração e que servem para identificar determinados grupos. (K. B).

Patrimônio cultural são elementos físicos ou não que foram construídos socialmente para determinado fim e cumprem um papel de agregador identitário. (W. C).

Patrimônio cultural são todos os bens, tradições, e tudo mais, tanto materiais quanto imateriais. (Y. C).

Patrimônio cultural é tudo que foi deixado pelas gerações passadas e exercem no contemporâneo uma função de identificação cultural (K.C).

Tendo em vista o compromisso que assumimos quando iniciamos este trabalho, que era de: contribuir para que os alunos assimilassem a concepção de História como um estudo e valorização do seu espaço de vida, da sua cidade, do seu bairro e das expressões culturais e não como a memorização de grandes feitos e personagens; contribuir para que percebessem o patrimônio cultural como a expressão do cotidiano da comunidade, uma parte da constituição da identidade do lugar, de modo que abandonassem a concepção de patrimônio como lugares frequentados por grandes homens ou marcados por grandes feitos.

Desse modo, percebemos por meio da análise das respostas dos alunos que a noção do tempo passado atrelado ao patrimônio ainda está muito evidente, no entanto, também é perceptível que compreendem que os bens culturais estão referenciados a consolidação da identidade de determinados grupos sociais, ou seja, que estão ligados ao cotidiano, a vida pulsante das pessoas é o que constrói os patrimônios culturais.

Além disso, por meio dessas respostas nos é possibilitado perceber que eles não definem patrimônio cultural somente como os bens materiais, mas compreendem como patrimônio uma variedade de elementos, sendo eles materiais ou não.

Nessa perspectiva, as feiras são lugares que possuem uma natureza cultural e apresentam aspectos de cada território. Estas são algumas das razões pelas quais as feiras e os mercados estão presentes nos livros do Registro do IPHAN. Para compreendermos se a execução do projeto aguçou a percepção dos alunos sobre a Feira Livre de Bragança perguntamos: *Você acha que a feira livre de Bragança pode ser, ou tem elementos que são patrimônio cultural? Justifique sua resposta.* Observamos as respostas.

Eu acho que sim. Na feira encontramos vários elementos como o mercado de carne, os conhecimentos sobre os alimentos, o jeito das pessoas conversarem e tudo mais. (W.C).

Sim. Na área da feira é possível observar vários elementos que compõem o patrimônio cultural da cidade, coisas que só tem na feira de Bragança, como por exemplo as manifestações culturais que ocorrem aqui. (Y.C).

Porque a feira já existe a muito tempo e tem várias coisas. (K.B).

Eu concordo. Na feira podemos ver vários elementos, sejam eles físicos ou não. Como elemento físico posso falar do mercado de carne e do obelisco que se encontra no cruzeiro, por elementos imateriais posso falar da forma como as pessoas se relacionam na venda da farinha e do peixe. (K.C).

Ao lermos as respostas é notório que os alunos conseguiram observar a feira como um espaço que contém vários elementos que compõem o patrimônio cultural, além disso, eles conseguiram diferenciar os patrimônios e suas características. Mesmo que as respostas se assemelhem entre si ou com o conceito geral de patrimônio histórico-cultural, as respostas a esse quesito nos mostram que conseguem identificar características gerais do patrimônio cultural do município.

Assim, eles descrevem a feira como um espaço de trabalho para os feirantes e conseguem situá-la no tempo. Também a percebem como um local de ampla diversidade social, por exporem que nesse local estão presentes variados sujeitos e conhecimentos diversos.

Para avaliar o aprendizado dos alunos a partir do contato com os feirantes por meio das entrevistas enunciamos aos alunos: Cite três (3) coisas que você aprendeu realizando a entrevista (sobre a feira, sobre a cidade, sobre o produto, etc.):

A feira é um local frequentado por várias pessoas e nela podemos encontrar uma variedade de elementos, não só produtos para comprar. (J.S).

Com a atividade que foi feita eu aprendi como podemos conversar com as pessoas, como dar prosseguimento em uma atividade de entrevista e tudo mais. Além disso, também aprendi sobre como os produtos chegam na feira, quais são os vendedores e uma pouco das confusões que ocorreram entre a prefeitura e os feirantes. (G.S).

Eu aprendi que no espaço da feira de Bragança tem várias coisas de patrimônio, não só de coisas físicas. Mas de coisas que são realizadas pelas pessoas nas atividades de todos os dias, ou seja, as manifestações da cultura. (R.G).

A atividade foi muito boa porque eu percebi que a feira tem uma história, que ela é complexa. Nela tem muitas pessoas que dão origem a muitos aspectos culturais. E na feira que encontramos várias coisas que estão espalhadas pela cidade. (W.C)

Apreendi que na feira é possível encontrar não só uma infinidade de produtos, mas principalmente de conhecimento e histórias de vida. (I.F).

Pode ser notado que os alunos elencaram distintos elementos. Citaram a complexidade social que se apresenta no espaço da Feira Livre, afirmaram que os conhecimentos são desenvolvidos e adquiridos em diferentes espaços e por variadas pessoas, observaram que nesse espaço estão presentes vários sujeitos sociais, fizeram alusão às manifestações culturais que são desenvolvidas no ambiente.

Além disso, é possível perceber que eles reconhecem não só os aspectos físicos da feira, mas principalmente as manifestações imateriais. Alguns deles citam o fato de aprenderem a escutar e a trabalhar com entrevistas, aprendizado que se estende para sua vida social, como o fato de desenvolver a habilidade da escuta. O mais interessante de ser notado é perceberem o espaço da feira como uma parte da comunidade ao qual pertencem. Um território que pouco conheciam e agora acrescentaram profundidade ao explorarem novas possibilidades de observação e de troca de experiências com as pessoas que fazem aquele local. De toda maneira, o olhar para aquele espaço foi modificado mediante essa proposta de atividade.

As últimas três perguntas do questionário buscaram verificar como os alunos perceberam a atividade e como observou a metodologia aplicada na execução da atividade, aulas foras dos espaços escolares e a metodologia da história oral aplicada ao ensino. Com base nessa perspectiva lançamos estas três questões: Cite os fatos que você achou interessante durante o decorrer do projeto sobre a Feira Livre. Cite o que você não achou muito interessante. Você gostaria de realizar mais atividades de história em outros locais fora do espaço da sala de aula? Justifique sua resposta.

Eu achei interessante escutarmos os feirantes que quase sempre ninguém sabe nada deles. Eu não tenho do que reclamar. Gostei de realizar aulas fora da sala de aula, assim não fico com muita preguiça. (W.C).

Eu gostei muito das atividades feitas fora da escola, pois podemos aprender mais na prática. Eu só fiquei muito frustrada porque não podemos acabar todo o projeto. Sim. As aulas assim são melhores. (G.S).

Eu achei interessante a proposta de usar a feira como sala de aula. Não gostei do horário para as entrevistas. Sim. As aulas assim nos deixam mais empolgados e vemos a história de fato, não só teoria. (R.G).

Gostei, achei interessante o fato de escutarmos várias pessoas que são distantes da gente. Não tenho o que falara de pontos fracos. Sim. Pois podemos experimentar outras formas de aulas. (R.S).

Através das respostas dos alunos percebemos que avaliaram todo o processo de forma positiva. Seja a visita à feira ou as organizações para os trabalhos realizados em sala de aula. Além da exploração de um outro espaço que antes não seria observado como espaço possível para o ensino. O mais importante para nós na qualidade de docentes é ter contribuído com a metodologia de ensino de História, que se propõe a valorizar a história local e a fortalecer os laços dos alunos com a identidade local, ao propiciar uma aproximação e interação com os variados espaços urbanos e com as histórias de trabalhadores e moradores da cidade de Bragança Pará.

Como forma de contribuir para e incentivar com o ensino de História e com os docentes que queiram desenvolver projetos e atividades com o viés da educação patrimonial, como produto desta pesquisa construímos um *website*. O conteúdo estará detalhado no próximo capítulo desta dissertação.

#### 4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

O programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) traz em seus fundamentos que as dissertações produzidas pelo programa gerem novas metodologias para a didática da história. Ou seja, uma abordagem integrada do conhecimento histórico: concebida como integrada ao relacionar a pesquisa acadêmica em História, a historiografia e o ensino de História escolar (didática da história). Essa premissa de integrar está alinhada às discussões levantadas pelo historiador alemão Jörn Rüsen. Com o intuito de atender a essa pertinência apresentamos o site **Educação Patrimonial e Ensino de História** disponível no endereço eletrônico: <https://victorluizdamascen.wixsite.com/epeh>.

Ambicionamos que ele ajude os colegas docentes a explorar as histórias da sua escola, do seu bairro, da cidade ou também reproduzir a experiência nos mercados e feiras livres das muitas cidades brasileiras. Esperamos ainda que esse *website* contribua para que as aulas dos professores aproximem os alunos da comunidade com qual a escola se relaciona cotidianamente e que o conhecimento construído seja produzido em parceria com esta.

No website que disponibilizamos constam detalhes da metodologia da educação patrimonial, sugestões de como trabalhar com entrevistas orais no ensino de história e algumas problemáticas que devem ser dignas de atenção pelo professor que se propuser a trabalhar com essa temática.

Além da versão disponibilizada de forma *online*, a seguir está disponibilizada nesta dissertação a versão em texto do *site* para que fique registrado e permita o uso por professores que entrarem em contato com esse trabalho.

#### 4.1 Transcrição do site

Este *site* é parte complementar da Dissertação de Mestrado com o título: **HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: a Feira Livre de Bragança do Pará como espaço de aprendizagem histórica.**

##### **A FEIRA LIVRE: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS**

*Você observa a feira livre como simples ponto comercial a céu aberto?*

Pois saiba que as feiras livres têm íntima relação com o desenvolvimento da comunidade em que está inserida. A origem histórica delas é bastante antiga, estando ligada ao desenvolvimento das primeiras cidades. Elas existem desde que o homem começou a estocar alimentos para o seu consumo, portando, são um dos mais antigos meios de comércio, e ainda hoje as utilizamos para vender produtos alimentícios, artesanatos, roupas, produtos de limpeza entre outros.

As feiras livres como conhecemos atualmente foram construídas ainda durante o período medieval, com as trocas de mercadorias. Posteriormente com a expansão marítima europeia e a consecutiva colonização do “novo mundo” elas passaram por transformações que intensificaram seu protagonismo no cotidiano das comunidades. No Brasil temos registros da realização delas apenas depois da chegada dos portugueses, durante o período colonial.

No que tange a significância delas para os sujeitos, podemos compreender que elas são importantes meios de comércio para os agricultores, pois lhes permite vender seus produtos diretamente aos consumidores, sem intermediários. Elas também são importantes para os consumidores, pois lhes permite comprar produtos de qualidade a preços mais baixos. Além disso, as feiras são importantes meios de interação social, pois permitem que as pessoas se encontrem e troquem experiências.

Acrescenta-se, ainda, que as feiras livres são fundamentais para a economia local, pois são espaços onde pequenos produtores e comerciantes podem vender seus produtos. Elas também são valiosas para a geração de emprego e renda. Por fim, também são relevantes para a saúde pública, pois são espaços onde é possível encontrar alimentos frescos e saudáveis. Além de se constituírem enquanto

ambientes significativos para a educação, pois são recintos onde as pessoas podem aprender sobre a cultura do lugar e sobre os produtos que são oferecidos.

### **AS FEIRAS LIVRES COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

As feiras livres são ótimos espaços de aprendizagem para os jovens. Eles podem aprender sobre a cultura local, os costumes e as tradições, além de conhecer os produtos e serviços oferecidos. Além disso, também podem ser incentivados a refletir sobre a economia local, como os preços dos produtos variam de acordo com a oferta e procura. Os estudantes também podem utilizar os espaços das feiras para compreender a importância da preservação ambiental e da boa alimentação, pois muitos produtos vendidos nas feiras livres são orgânicos e naturais. Além disso, esses jovens podem ser levados a compreender a feira como local de intensa diversidade cultural, pois elas são frequentadas por pessoas de todas as origens.

Portanto, a feira livre é um importante espaço de interação social e de troca de experiências, onde se pode encontrar produtos locais e regionais. É um lugar onde se pode aprender sobre a cultura local, suas tradições e costumes. Podem ser usadas como um espaço para a realização de oficinas, palestras e outras atividades educativas que visam a conscientização sobre a importância da preservação do patrimônio e da cultura local. Além disso, é possível realizar atividades lúdicas e culturais que promovam a interação entre as pessoas e a valorização da cultura comunidade.

### **PATRIMÔNIO CULTURAL**

"O patrimônio cultural é o que nos une"

*Luiz Fernando de Almeida*

### **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

*Conhecendo as etapas da metodologia.*

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Histórico-Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as práticas e manifestações da cultura, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e

propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Como uma aliada do ensino de História a educação patrimonial possibilita a pesquisa e exploração do local em que se vive. Afinal é mais interessante para os adolescentes perseguirem a origem do seu local de nascimento ou adoção do que estudar locais com os quais não tem qualquer envolvimento. Logo, a educação patrimonial é uma excelente estratégia de ensino da História Local.

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

## **AS ETAPAS DA METODOLOGIA**

A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças “chave” no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera “ilustração” das aulas.

### **Observação**

Esta etapa consiste na identificação do objeto, da manifestação, da categoria de patrimônio a qual pertence. As suas funções e os significados para a comunidade. Como atividade para os participantes propõem-se exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive entre outros.

*Sugestões de como realizar.*

Selecione fotos e vídeos sobre a feira livre da sua cidade e faça apresentação para os alunos da turma. Em cada material mostre as categorias de patrimônio que

eles representam. Se atente para a diferenciação existente entre as categorias, e busque sempre a devolutiva dos discentes para perceber se estão compreendendo o que está sendo trabalhado. Nesse sentido, é válido reforçar os patrimônios culturais imateriais, que abrangem as expressões culturais, tradições e feitos comuns de um determinado grupo, ofícios estes que são eternizados e passados entre as gerações. Exemplo: A fabricação farinha de mandioca de Bragança representam modos de fazer. Busque explorar a história que o “saber fazer” desse objeto conta.

### **Registro**

Nesta etapa temos como objetivo fixar o conhecimento construído anteriormente, aprofundar a observação e a análise crítica sobre os objetos. Além disso, procuramos o desenvolvimento da memória, do pensamento lógico, intuitivo e operacional dos estudantes. Nesse viés, é o momento de reforçar os conteúdos e propõe-se que os estudantes expressem o que aprenderam nas aulas.

*Sugestões de como realizar:*

Sugere-se que os alunos elaborem a representação da Feira. Eles podem utilizar: desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas, entre outros instrumentos.

### **Exploração**

Nessa etapa os alunos executaram a aula de campo, ou seja, a visita guiada à feira livre. Com a exploração e análise do bem cultural com discussões em sala de aula, questionamentos, avaliações e pesquisas em outros lugares como (bibliotecas, museus, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com amigos, familiares e pessoas da comunidade), espera-se que os discentes desenvolvam as capacidades de análise, e espírito crítico, interpretando as evidências e significados.

*Preparação para a visita guiada:*

O professor responsável deve primeiramente realizar uma visita prévia ao local para conversar com os possíveis entrevistados e prepará-los para a visita dos alunos. Observamos que deve ser de suma importância que os feirantes saibam quais são os objetivos da atividade e que concordem com a sua presença durante o trabalho deles e que estejam abertos a conversar com os estudantes.

Para essa atividade pensamos ser imprescindível que o docente elabore um roteiro da execução, como se fosse um roteiro turístico, não obstante o passeio à feira

é uma aula de História. Apresente a história da cidade, a importância daquele local para a dinâmica social e econômica do município, isto é, contextualize esse espaço urbano enquanto andam pelo ambiente da feira. Defina o tempo e os locais que serão utilizadas para as paradas e os possíveis feirantes entrevistados.

Deve-se ficar atento para lembrar os alunos do material que eles devem levar, como por exemplo: Caderno, caneta, câmera fotográfica e gravador. É sugerido também que os discentes levem suas garrafas de água e se possível passem protetor solar e utilizem roupas de acordo com a atividade que realizaram.

*Proposta de atividade:*

Em pequenos grupos, que devem ser separados previamente pelo docente, os alunos farão entrevistas com os feirantes. Para isso utilizarão um instrumento da história oral: o formulário semiestruturado. Com ele o professor e o grupo farão um roteiro de perguntas sobre a atividade e sua história no espaço pesquisado. É válido ressaltar que é muito importante que as perguntas sejam adequadas a cada feirante e ao seu ramo de atividade.

Sugerimos que as perguntas sejam produzidas pelos alunos com as intervenções necessárias do docente, e com a finalidade que julgarem acertadas.

Material necessário para a atividade: Caderno, caneta e/ou lápis, câmera de fotos e vídeo, e o documento de sessão de direito de entrevista.

*A seguir apresentaremos algumas sugestões de perguntas:*

1. Como ocorre a divisão do espaço das barracas na feira?
2. Quais os problemas que você acha que a Feira Livre apresenta atualmente?
3. Quais as mudanças você sugere a serem feitas no espaço da feira?
4. A prefeitura participa da organização da feira?
5. Como se dá essa participação?
6. Há quanto tempo você é feirante?
7. O que você vende na feira de domingo?
8. Que outros produtos você já vendeu?
9. O que lhe motivou a ser feirante?
10. Seus familiares também são feirantes? O que eles vendem?
11. Como você aprendeu essa atividade? (Caso envolva a fabricação, como a tapioca e artesanatos).
12. O que lhe levou a escolher estes produtos para vender?

## **Apropriação**

A etapa da apropriação é a fase para que os estudantes mostrem o entendimento, a identidade, e os laços afetivos desenvolvidos pelos estudantes com o bem cultural que foi trabalhado. O objetivo é fazer com que os alunos internalizem, e desenvolvam a capacidade de autoexpressão, apropriação, participação criativa, e a valorização do bem cultural.

*Sugestão de atividade:*

### Exposição de fotos:

As fotos produzidas durante toda a atividade de pesquisa podem render uma exposição de fotos no *hall* da escola. Para isto, os educandos devem organizar painéis com descrição e detalhes das fotos. Além disso é válido ressaltar que os estudantes sejam incentivados a exporem o trabalho desenvolvido por meio da exposição oral. Deve-se atentar que as fotos sejam impressas em tamanhos relativamente grandes e com boa qualidade, com o objetivo de serem compreensíveis para os observadores delas.

### Documentário sobre o processo de entrevista:

Os alunos devem elaborar um minidocumentário sobre a atividade realizada no ambiente da feira livre. Para isto, devem se valer de fotos e vídeos produzidos nas entrevistas, um pouco de imagens atuais e antigas da feira, com o objetivo de permitir a observação das mudanças ocorridas com o tempo. O documentário deve ressaltar o processo de transformação histórica ao longo dos anos e sua importância para a sociedade contemporânea.

### Jornal impresso:

Os alunos podem confeccionar um jornal impresso com a história da feira e dos feirantes entrevistados. Sugerimos que o professor ao orientar os estudantes procure incentivá-los a criar colunas para tópicos específicos, criados de acordo com os assuntos e perguntas produzidas na etapa de exploração.

## **HISTÓRIA ORAL**

Em nosso trabalho com a Feira Livre de Bragança do Pará utilizamos algumas ferramentas da História Oral. A metodologia é muito utilizada nas pesquisas acadêmicas de História e outras ciências humanas como forma de produzir fontes

quando se trabalha com o tempo presente, ou quando não se dispões de fontes escritas sobre o que se está a pesquisar.

A história oral é uma excelente metodologia para ser levada às salas de aula. Através da história oral podemos criar uma maior interação e diálogo entre os alunos, professores e a comunidade com a qual pretendemos dialogar e estabelecer uma relação mais participativa e dinâmica. Além de se constituir enquanto um instrumento que permite exercitar a escuta e o convívio entre os diversos grupos sociais, sendo, portanto, um importante instrumento de cidadania.

Por meio da história oral os alunos podem ouvir histórias contadas pelos mais velhos e aprender sobre os fazeres que esses dominam. A partir disso os estudantes podem compreender que a história é feita pela ação dos mais variados indivíduos, pelas lutas travadas cotidianamente por estes e não somente por grandes homens e seus grandes feitos. Desse modo, os alunos se percebem como sujeitos históricos e que podem exercer protagonismo no grupo social a que fazem parte.

No que se refere ao estudo do local, a história oral abre a possibilidade de estabelecer um olhar mais ampliado sobre a escola, os mercados, os bairros e sobre o município que os alunos e pesquisadores estão inseridos. Por meio dela podemos ter acesso aos registros, lembranças e memórias da comunidade. No entanto, não basta sairmos com gravadores e fazermos perguntas aleatórias por aí. Precisamos ter algumas precauções e cuidados aos utilizarmos a história oral em sala de aula.

Primeiramente, devemos ter o cuidado conceitual em relação à memória. Devemos levar em conta que a memória não é rígida, exta e espontânea. Ao contrário, ela é mutável, seletiva e coletiva. Fazemos o exercício de lembrar de acordo com vários mecanismos internos e externos exercidos de forma espontânea ou não., lembramos do que é importante e suprimimos o que não é relevante para o enredo que construímos ou é doloroso para ser trazido a superfície que há muito havia sido empurrado às profundezas da mente. Também incorporamos memórias de eventos do grupo ao qual pertencemos, mesmo que não tenhamos presenciado por nós mesmos, já que a memória coletiva é parte indissociável de nossa identidade cultural.

Segundo a história oral costuma ser uma forma de ouvir as pessoas comuns. Mas não estaremos “dando voz” às pessoas. O que procuramos fazer é ouvi-las. Pois normalmente trata-se de grupos que não recebem espaço de fala nas mídias, e até mesmo são negligenciados nas tomadas de decisões sobre as políticas públicas pelas

quais são atingidos. Também não se trata de procurar ou arrancar as verdades das pessoas, mas sim de um processo de escuta atenta, percebendo a subjetividade dos entrevistados, sempre em consonância com o cumprimento da ética e do respeito com o outro.

Desse modo, é excelente para ser trabalhado na escola pelos professores, pois traz a visibilidade para o fato de não existir uma única verdade e sim múltiplas versões de um mesmo fato, que pode variar de acordo com o lugar e do sujeito entrevistado.

#### História oral de vida:

Nessa categoria de história oral é de praxe que as entrevistas resultem em longas horas de gravação da conversa, pois o entrevistado narra toda a sua trajetória de vida. Nela cabe ao entrevistador incentivar a conversa e puxar os fios da memória do entrevistado, provocar lembranças em busca de aprofundamento e mais detalhes sobre o indivíduo, do ambiente em que ele vive e de episódios marcantes e de como são suas relações sociais. Essa modalidade exige diálogo e confiança entre o entrevistado e o entrevistador, já que podem ter que se encontrarem várias vezes durante a realização do trabalho.

#### Entrevista semiestruturada:

Essa modalidade de entrevista busca conhecer através da memória do entrevistado um assunto específico, geralmente o tema do projeto de pesquisa. Para isso, elabora-se um roteiro de perguntas, com um assunto definido, como um fato que o entrevistado testemunhou, um conhecimento que domina, uma profissão que exerceu e etc.. No ambiente escolar é a modalidade mais prática e acessível de ser utilizada, pois geralmente se faz entrevista dentro de um tema definido no planejamento curricular.

### **ATENÇÃO COM ALGUNS ASPECTOS**

- Todos devem ser informados do objetivo do trabalho de história oral e qual será o destino do projeto;
- Sempre entrevistar somente com a autorização do entrevistado;
- Caso o entrevistado se oponha a divulgação do material ou de algum trecho da entrevista, você deve atender o pedido;
- Se algum trecho da entrevista trouxer algum risco para o entrevistado, você não deve divulgar;

- Tenha o consentimento do entrevistado, com uma autorização por escrito. Tenho duas cópias assinadas, uma para você e outra para o entrevistado;
- Treine os estudantes para a realização das entrevistas. Além de saberem exatamente o objetivo das entrevistas, os estudantes devem ter domínio dos equipamentos, saber previamente um pouco do seu entrevistado e conhecer as perguntas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar, analisar e escrever a própria prática docente é uma tarefa por vezes árdua e repleta de experimentações das mais variadas, sejam essas boas e outras nem tão razoáveis assim. Por esse motivo, quando da entrada no mestrado profissional em História (ProfHistória) e incentivados a utilizarmos nossa prática cotidiana dentro das salas de aulas como espaços de pesquisa e reflexões, constantemente éramos invadidos por um aparente receio de não conseguir observar esse recinto, conhecido e frequentado por nós todos os dias, como um universo repleto de possibilidades a serem desbravadas e construídas. No entanto, a medida em que as diversas teorias e metodologias eram discutidas e debatidas em nossas aulas no mestrado, variadas reflexões sobre o ambiente escolar e o ensino de História eram formuladas e/ou reformuladas.

Nessa perspectiva, as sucessivas escolhas de temáticas e objetos de pesquisa que seriam o foco de nossa dissertação constantemente passavam por revisões ou mudanças. As várias vias que podem ser escolhidas para serem trabalhadas geram uma infinidade de proposições que se fossem em sua maioria realizadas, como gostaríamos, não esgotariam os estudos nessa área.

Contudo, tínhamos em mente que nosso principal motivador sempre foi o aprendizado histórico dos nossos alunos. De outro modo, que compreendessem o ensino de História como um instrumento importante que os auxiliassem a entender o mundo e que o vissem como repleto de acontecimentos e construído pelas ações dos mais variados sujeitos, independentemente de sua classe social, orientação sexual, religião, grupo étnico e nacionalidade.

Como primeira proposta enveredamos pelos saberes dos pescadores da reserva extrativista Araí-peroba, mas como mencionado na introdução não foi possível de ser concretizada por outros motivos que fogem de nosso domínio. Mesmo assim, objetivávamos que esta fosse permeada pela exploração de um espaço de vivências comunitárias da cidade de Bragança do Pará, a nossa Feira Livre.

Fomentar o conhecimento a respeito do patrimônio cultural da cidade nos proporcionaria explorar o meio, pesquisar, entrevistar pessoas e visitar lugares e foi assim que fomos à feira e construímos, se não uma nova forma de aprender a história, uma maneira diferente de construir o aprendizado histórico. É tempo, portanto, de

destacar o empenho dos alunos das turmas participantes em serem receptivos à metodologia e estarem dispostos a se entregar e dar seu máximo para que as etapas desta pesquisa-ação se efetivassem, como uma experiência de ensino realmente significativa e de proveito.

Ao final da pesquisa, percebeu-se pelas respostas inseridas nos formulários aplicados aos alunos que realizaram as atividades de educação patrimonial na feira Livre da cidade de Bragança do Pará, uma outra forma de entender o ensino de História. Eles agora compreendem o ensino de História como forma de explorar a história local em que vivem, seja seu município, seu bairro, sua rua, o cemitério, a feira, ou a própria escola. Em outros termos, observam que o conhecimento histórico e a História podem estar em todos os espaços públicos, e cada recinto é composto de variadas memórias individuais e coletivas, passíveis da construção variadas identidades.

A execução dessa pesquisa-ação foi pautada em uma concepção de ensino de História que preza a construção coletiva, na valorização dos saberes e dos sujeitos no processo histórico e em uma postura do aluno enquanto agente colaborativo e atuante e não como agente passivo do processo educacional. Nesse trabalho, mesmo com as limitações que porventura fossem observadas, os discentes tiveram espaços para perguntar, criar, refutar, escrever, propor e apresentar o que produziram. Do mesmo modo, a escola foi colocada como um espaço de construção de conhecimentos, e não como a detentora dele.

O ambiente escolar é um espaço rico que promove, direcionar e influencia a busca e a produção do conhecimento. Nesse interim, cercados por arcabouço teórico e metodológico os professores de História podem estimular práticas de um ensino de História não mais baseado na simples reprodução do que é lido ou discutido, em aulas rigidamente atreladas ao texto escrito e encerrados em espaços físicos fechados.

Devemos, portanto, adotar novas posturas em relação ao ensino, à valorização e à expansão dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula, para que contemplem em especial a realidade dos educandos, de preferência em locais em que eles possam encontrar laços de identidade. Ou seja, uma História que permita aprender através das manifestações, fazeres e saberes da comunidade. Deste modo, por pensarmos em ter atingido todos os itens mencionados, nos damos a prerrogativa de classificar esta pesquisa-ação como uma experiência bem-sucedida.

Gostaríamos de ressaltar o caráter coletivo e colaborativo deste trabalho. Pela participação e o empenho de vários sujeitos, nossos alunos que tiveram uma extrema e fundamental importância para este projeto, e todo o corpo profissional da Escola Estadual de Ensino Médio Integral Luiz Paulino Mártires pela força e apoio dado para a realização de cada etapa que a pesquisa demandava. O empenho de cada um proporcionou o encerramento da escrita desta Dissertação. Contudo, o esforço em buscar aumentar a qualidade do ensino de História e contribuir para com a educação histórica dos nossos alunos não se conclui com o término deste exercício de produção escrita.

Por meio da oportunidade que tivemos de experienciar o mestrado e a consequente elaboração de um trabalho, esperamos que esta pesquisa tenha respondido a nossas inquietações sobre como utilizar a educação patrimonial para despertar o interesse do aluno pelo patrimônio histórico cultural e pela história local. E que as possibilidades abertas ao longo dessa empreitada investigativa gerem novas perspectivas para que possamos continuar a significar constantemente o nosso ofício de professor-pesquisador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. **Fazendo a feira**: estudo das artes de dizer, nutrir e fazer etnomatemático de feirantes e fregueses da Feira Livre do Bairro Major Prates em Montes Claros – MG. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Montes Claros. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. Montes Claros-MG, 2009.

ALVES, Ronaldo Cardoso. A aula de História como lugar do ensino, da pesquisa e da extensão. **Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, Passo Fundo, Jul/dez. de 2014, pp. 274-287.

AMADO, Janaina. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**. São Paulo, 14, p. 125 – 136, 1995.

ARAÚJO, Glauco Rivelino Ferreira de. **Migração, territorialização e pesca em Augusto Corrêa-PA (1990-2010)**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Geografia.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de História Local**: redescobrimos sentidos. *Saeculum*, n. 15, jul-dez, 2006.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2004, p. 131 a 144.

BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. In: **Revista de História Regional** 10(1): 95-129, Verão, 2005.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista de História**, São Paulo, v. 9, n.º 8, pp. 174-196, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

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

BRASIL. **Sobre a doença: o que é o Covid-19?** Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid/>>. Acesso em: 26 de set. de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000, p. 26.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf/>>. Acesso em 10 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Estatísticas de Gênero. 2017. Acesso em 12 de dezembro de 2021. Disponível em: <<http://https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/braganca.html>>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm/)>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Ministério da cultura**. Relatório de atividades IPHAN. Brasília: Prática, 1998.

BRASIL. **Ministério de Estado da Educação**. Base Nacional Curricular Comum. 3ª versão. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 20 de out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de educação Fundamental**; Brasília; MEC/SEF; 1998.

BRASIL: **Decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/>>. Acesso em jan. 2021.

CALADO, Lenita Maria Rodrigues. **Era uma Feira Aonde a Gente Ia de Chinelo: Campo Grande e sua Feira Livre Central / Lenita Maria Rodrigues Calado – Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.**

PONCIANO, J. K.; CASTANGE, R. D.; LIMA, M. R. C. de; LIMA, J. M. de. A "Base Nacional Comum Curricular" e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos "anos de chumbo". **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e39/ 1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984644435824. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35824/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CARDOSO, Roseli. **A interface discurso e trabalho nas relações entre pescadores tradicionais e representantes de instituições governamentais da pesca**. Orientador: Fátima Cristina da Costa Pessoa. 2020. 295 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Programa de Pós-graduação em Letras.

CERRI, Luiz Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, jan./jun. 2017, pp. 11-30.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria de. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria de. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de una disciplina escolar: la História**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DALENOGARE, Vanessa; ALBERTI, Dirceu Luiz. Educação popular: saberes entrelaçados. Vivências: **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, Erechim, Rio Grande do Sul, v.7, n.12, p. 1-8, maio.2011.

DE PAOLI, Paula Silveira. Patrimônio Material, Patrimônio Imaterial: dois momentos da construção da noção de patrimônio histórico no Brasil. IN: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (Orgs.). **Patrimônio Cultural Políticas e Perspectivas de Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro. P. 167-166. Mauad X, 2012 – e-book.

DE PAOLI, Paula Silveira. Patrimônio Material, Patrimônio Imaterial: dois momentos da construção da noção de patrimônio histórico no Brasil. IN: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (Orgs.). **Patrimônio Cultural Políticas e perspectivas de Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro. P. 167-166. Mauad X, 2012 – e-book

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**. Editora da UFPR. n. 16, p. 181-191. Curitiba, 2000.

Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. [et al.]. **História e patrimônio**: Rio Bonito. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino, São Paulo: Editora Brasil, 2009.

GONÇALVES, Alexandre Oviedo; ABDALA, Mônica Chaves. “Na Banca Do ‘Seu’ Pedro É Tudo Mais Gostoso”: Pessoalidade E Sociabilidade Na Feira-Livre, **Ponto Urbe**, 12 de dezembro 2013. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Victor/Downloads/pontourbe-528.pdf> >. Acesso em: 27 de outubro de 2022.

GOODSON. Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

HALBWACH, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice ed., 1990.

HOCK, Édina Francini Simão. Entre o ensino de História e a educação patrimonial: em busca da investigação de bens culturais locais. **Revista confluências culturais**. v. 2, n. 1, mar. 2013.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2021. p. 4.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Apostila Educação Patrimonial**: Programa Mais Educação. – Brasília, DF : Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

Jaime; PINSKY, Carla. Combates. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. **Novos combates pela história**: desafios – ensino [org.]. São Paulo: Contexto, 2021.  
LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, São Paulo, 1999, pp. 125-138.

LAVILLE, Milan Kundera. **O livro do Riso e do Esquecimento**, 1978.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LEDUR, Flávia Albertina Pacheco. **Educação patrimonial formal como elemento reconhecedor do patrimônio cultural de São Mateus do Sul** – PR. Canoinhas S.C. Dissertação de Mestrado, 2012.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Revista projeto História**, SP, n. 17, 1998.

LUCENA, Josirene Souza Inocêncio. **História de pescadores e pescadoras da pedra negra**: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História. Recife-PE. Dissertação de mestrado, 2018.

LUCENA, Thiago Isaias Nobrega de; CRUZ, Dalcy da Silva. Lugares que educam: o aprendizado nas feiras livres. **Revista Interle-gere**, Natal, Rio Grande do Norte, n.8, p.1-13, jan/jun.2011.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e Ensino de História: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Ariette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza [orgs]. **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro; Editora Mauad X: FAPERJ, 2007.

MASCARENHAS, Gilmar; DOLZANI, Mirian C.S; Feira livre: territorialidade popular e cultura na metrópole contemporânea. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v.2, n.4, p.72-87, agos. 2008.

MATOS, Benedito Erivaldo de Souza. **O centro da periferia: um recorte espacial da feira livre do Pedregal**. Distrito Federal. (IH/GEA/UnB, Licenciatura. Geografia, 2012). Monografia, Trabalho Final em Geografia II. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências. Departamento de Geografia. 2012, 42 p.

MATOZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, jun. de 2008, pp. 135-155, p. 139.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

NADAI, Elza. Ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993 Tradução. Acesso em: 25 fev. 2023.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum** – Revista de História. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

NIKITIUK, Sônia L (org.). **Repensando o ensino de história**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. In: **História e Ensino**, v. 13. Londrina: set. 2017, p. 107 – 126.

PELEGRINE, Sandra C. A; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PILLETTI, Edileuza Amoras; COSTA, Fernanda Silva; FERREIRA, Edilene dos Santos; COSTA, Clóvis Nivaldo da; JUNIOR, Sousa; MONTEIRO, Nathaniéle Carvalho, CÂMERA, Maria Aleikna Gomes. Análise socioambiental da feira livre de Bragança/PA. **VII CONNPEI**, 2012. 1-5 pp. Disponível em <<http://https://prop.ipto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/4643/1905> >. Acesso em: 14 de outubro de 2022.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia** [online]. 2012, n. 84, pp. 163-184.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v. 2, nº 3, 1989.

POLLAK, Michel. Memória. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, nº10, 1992, p.200-212.

PONCIANO, Jéssica Kurak; CASTANGE, Ronaldo Desiderio; LIMA, Márcia Regina PRATS, Joaquim. “El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia? In: **Enseñar Historia**: notas para una didáctica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

Repep, Rede Paulista de Educação Patrimonial. **Princípios da educação patrimonial**. Disponível em <<https://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Principios%20da%20Repep.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, pp. 85-133.

RUSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília; Editora Universidade de Brasília: 2001.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2015.

SANTIAGO, Ricardo e MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. O que só as histórias contam: fontes orais na sala de aula. In: SANTIAGO, Ricardo e MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 153-200.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino Local e os Desafios da Formação da Consciência Histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Ariette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza [orgs]. **Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro; Editora Mauad X: FAPERJ, 2007; pág187-197.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. pp. 35-46.

Silva, Jorge Gregório da. **Currículo e diversidade: a outra face do disfarce**. Revista Trabalho Necessário, v. 7 n. 9, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA. Maria de Fatima Barbosa. A construção de uma memória identitária através do currículo. **XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276553027\\_ARQUIVO\\_si\\_mptemcurrimemoria.pdf/](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276553027_ARQUIVO_si_mptemcurrimemoria.pdf/)>. Acesso em 26 de dezembro de 2022.

SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: Rocha, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SOARES, André Luis Ramos. Educação patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. In SOARES, A. L. R. et al. **Educação Patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.

SOUSA, Cristiéle Santos de; Soares, André Luís Ramos. Educação Patrimonial e História Oral na vila de Santo Amaro: instrumentos de preservação e democratização da memória e do patrimônio. **Encontro sobre patrimônio cultural – Itajá: Santa Catarina, 2007**.

SOUZA. Carolina Rezende de. As feiras livres como lugares de produção cotidiana de saberes do trabalho e educação popular nas cidades: alguns horizontes teóricos e analíticos no campo trabalho-educação. **TrabalhoNecessário**, ano 13, nº 22/2015. disponível em: <[http://https://www.researchgate.net/publication/326053121\\_as\\_feiras\\_livres\\_como\\_lugares\\_de\\_producao\\_cotidiana\\_de\\_saberes\\_do\\_trabalho\\_e\\_educacao\\_popular\\_nas\\_cidades\\_alguns\\_horizontes\\_teoricos\\_e\\_analiticos\\_no\\_campo\\_trabalho-educacao/](http://https://www.researchgate.net/publication/326053121_as_feiras_livres_como_lugares_de_producao_cotidiana_de_saberes_do_trabalho_e_educacao_popular_nas_cidades_alguns_horizontes_teoricos_e_analiticos_no_campo_trabalho-educacao/)>. Acesso em 13 de dezembro de 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. 2005, vol. 31, n.3, pp.443-466. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 26/03/2018.

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**, Paris, 2003. Disponível: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Ensino). 2020. 147 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020.