



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

JOSÁFAT BATISTA DE PINA

**PATRIMÔNIO, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E AULA DE CAMPO NO CENTRO
HISTÓRICO DE PIRENÓPOLIS - GOIÁS: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

GOIÂNIA

2024



JOSÁFAT BATISTA DE PINA

**PATRIMÔNIO, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E AULA DE CAMPO NO CENTRO
HISTÓRICO DE PIRENÓPOLIS - GOIÁS: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História da Faculdade de História da UFG,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Ensino de
História.

Orientador: Prof. Dr. Breno Mendes.

GOIÂNIA

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE

PINA, Josáfat Batista.

Patrimônio, Didática da História e Aula de Campo no centro histórico de Pirenópolis – Goiás – uma proposta para Educação Básica. Josáfat Batista de Pina – 2024. 186 f.

Orientador: Breno Mendes.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de História. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Goiânia. 2024.

1. Patrimônio. 2. Didática da História. 3. Aula de Campo. 4. Pirenópolis.

Assinatura

27 / 05 / 2024

Data

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

JOSÁFAT BATISTA DE PINA

**Patrimônio, Didática da História e Aula de Campo no centro histórico de Pirenópolis –
Goiás – uma proposta para Educação Básica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade Federal de Goiás.

Aprovado em: 27 / 05 / 2024

Banca examinadora

Prof. Dr. Breno Mendes
Faculdade de História - UFG

Prof. Dr. Cristiano Nicolini
Faculdade de História – UFG

Prof. Dr. Eliézer Cardoso de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás – UEG.

GOIÂNIA
2024

DEDICATÓRIA

Ana Cláudia, minha amiga, esposa e companheira fiel,

Sarah Nicolý,

João Miguel,

Rafael Lorenzo, os queridos do papai.

Aos meus pais João Batista e Lúcia Maria, verdadeiros
representantes de Deus na Terra, sem os quais não teria
vislumbrado o caminho do conhecimento...

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Breno Mendes, pela acolhida, pelas aulas e pela orientação amiga e confiante.

Aos professores Cristiano Nicolini e Eliézer Cardoso de Oliveira por sua valiosa contribuição durante minha qualificação, proporcionando insights e perspectivas inexploradas no vasto campo do conhecimento. Sem suas orientações e observações, não teria alcançado este ponto.

Aos professores Clarissa Adjuto Ulhoa, Heloisa Selma Fernandes Capel, Rafael Saddi Teixeira, Sônia Maria de Magalhães pelas aulas e orientações.

À coordenadora Geral do Colégio Estadual da Polícia Militar Gabriel Issa, professora Valcy Corrêa de Lima pela confiança e apoio durante esta formação.

Aos colegas professores Douglas Caesar, Glauce Christiny Goulart Souza Lima, Gislene Borges Miranda Lima, Lidiane Lima da Costa Vilela, Octávio Augusto Ferreira Soares, Raíssa Freire Santos de Paiva, Renato Antônio Ribeiro e Talles Murillo Vaz Costa pelo incentivo, pelas indicações de leituras, empréstimos de materiais, auxílio com as aulas experimentais e “colóquios epistemológicos”.

Ao amigo Eduardo Tadeu do Nascimento por sempre abrir as portas dos monumentos históricos de Pirenópolis.

Ao artista plástico Mirim Santos, figura ímpar, por ilustrar este trabalho com sua arte deslumbrante e encantadora, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao meu estimado irmão Josias Batista de Pina, que sempre me acudiu nos momentos que mais precisei sem hesitar.

Ao meu avô (*in memoriam*) José Jacob de Pina, Salveiro do Divino, Irmão do Santíssimo Sacramento, caminhante do Muquém cuja fê foi transmitida aos seus com simplicidade e alegria.

EPÍGRAFE

O passado é bastante singular: já passou e, no entanto, ainda está presente. O que aconteceu está naturalmente acontecido, mas ainda assim não nos damos por satisfeitos. Incessantemente, pomó-nos a rememorar o passado, a interpretá-lo e reinterpretá-lo.

Jörn Rüsen

RESUMO

PINA, J. B. Patrimônio, Didática da História e Aula de campo no centro histórico da cidade de Pirenópolis – Goiás: uma proposta à educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

O presente trabalho propõe investigar a potencialidade do centro histórico da cidade de Pirenópolis, Goiás, como recurso educativo para o ensino da História Regional a partir da aula de campo e a criação de uma didática própria que possa promover o desenvolvimento da consciência histórica. A cidade é mundialmente conhecida por abrigar o berço da cultura goiana em suas tradições que remontam o século XIX, as famosas cavalcadas e o primeiro Jornal do Estado de Goiás – Matutina Meiapontense. Tombada a partir de 1985, a cidade oferece possibilidade didática de interpretação do passado a partir do patrimônio colonial conservado. O uso da didática da História se torna importante no processo de construção de metodologia capaz de integrar o patrimônio cultural ao ensino de história em diferentes locais. A pesquisa tem como referência textos de Helena Pinto em sua experiência desenvolvida na cidade de Guimarães, em Portugal, e o alemão Jörn Rüsen que parte da discussão a respeito da didática da história e o desenvolvimento da consciência histórica. A BNCC, os PCNs, e o DC-GO Ampliado do Estado de Goiás foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. A partir da prática de outros tempos nesse mesmo espaço permitiu elaborar um roteiro histórico destinado a estudantes da educação básica em uma escola pública na cidade de Anápolis. O processo metodológico contou com aulas históricas, aulas-oficina as quais tiveram a função de preparar os alunos para a aula de campo. Durante a aula histórica trabalhou-se conceitos sobre Educação Patrimonial. A pesquisa apresenta uma discussão teórica a respeito do uso do patrimônio e sua contribuição para o ensino de história, as quais se dão em aulas de campo no polígono tombado pelo IPHAN, sem, contudo, deixar de dar ênfase a vozes silenciadas como indígenas e negros que sofreram com a ocupação do espaço geográfico pelos bandeirantes durante a exploração de ouro em Goiás. Nessa perspectiva apresenta uma discussão teórica que relaciona a aula de campo como metodologia para o ensino de história de Goiás utilizando a cidade de Pirenópolis para o desenvolvimento de uma construção crítica por meio do contato com o patrimônio histórico, sem, contudo, aceitar o que está posto como oficial, promovendo o protagonismo entre os alunos a partir de um ensino de história que pode ampliar e desenvolver a capacidade crítica dos alunos sobre a história de seu Estado. A pesquisa defende práticas inovadoras para o ensino de história por meio da aula de campo, como forma de resistência ao ensino tradicional que perpetua nas escolas brasileiras. Por fim, apresenta um caderno pedagógico intitulado “Trieiro”, o qual traz, além do percurso no centro histórico dos pontos a serem visitados, a proposta de criação de oficinas sobre patrimônio e educação pela experiência, além de orientações pedagógicas importantes para o desenvolvimento de uma aula de campo segura e prazerosa pensada para os anos finais do ensino fundamental e médio, quando se trabalha a História de Goiás.

Palavras-chave: Patrimônio; Didática da História; Aula de Campo; Pirenópolis.

ABSTRACT

PINA, J. B. **Heritage, Didactics of History and Field Class in the Historical Center of Pirenópolis – Goiás: A Proposal for Basic Education**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

This study aims to investigate the potential of the historical center of Pirenópolis, Goiás, as an educational resource for teaching Regional History through field classes and the creation of a specific didactic approach that can promote the development of historical consciousness. The city is globally recognized for hosting the cradle of Goiás culture with its traditions dating back to the 19th century, including the famous "cavalhadas" and the first newspaper of the State of Goiás – Matutina Meiapontense. Designated as a heritage site in 1985, the city offers didactic possibilities for interpreting the past through its preserved colonial heritage. The use of History didactics becomes important in the process of constructing a methodology capable of integrating cultural heritage into history teaching in various locations. The research references the works of Helena Pinto, based on her experiences in Guimarães, Portugal, and the German scholar Jörn Rüsen, who discusses History didactics and the development of historical consciousness. The BNCC, the PCNs, and the Expanded DC-GO of the State of Goiás were essential for the development of this research. Drawing from the practices of other times in the same space, a historical route was developed for students of basic education in a public school in Anápolis. The methodological process included historical classes and workshop classes, which prepared the students for the field class. During the historical class, concepts about Heritage Education were discussed. The research presents a theoretical discussion about the use of heritage and its contribution to history teaching, which takes place in field classes within the area designated by IPHAN, without neglecting to emphasize the silenced voices such as indigenous and black people who suffered from the geographical occupation by "bandeirantes" during the gold exploration in Goiás. From this perspective, it presents a theoretical discussion that relates field classes as a methodology for teaching the history of Goiás using the city of Pirenópolis to develop a critical construction through contact with historical heritage, without simply accepting the officially established narratives, thereby promoting student agency through a history education that can enhance and develop students' critical capacity about the history of their state. The research advocates for innovative practices in history education through field classes, as a form of resistance to the traditional teaching that perpetuates in Brazilian schools. Finally, it introduces a pedagogical notebook titled "Trieiro," which includes, in addition to the route in the historical center and the points to be visited, the proposal for creating workshops on heritage and education through experience, as well as important pedagogical guidelines for the development of a safe and enjoyable field class designed for the final years of elementary and secondary education, when teaching the History of Goiás.

Keywords: Heritage; History Didactics; Field Class; Pirenópolis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estado de Goiás: Principais Produtos Agrícolas - 2020	22
Figura 2 - Brasão do Estado de Goiás	25
Figura 3 - Aula de campo – Rio das Almas – Pirenópolis/GO	26
Figura 4 - Igreja de Nossa Senhora do Carmo – Ilustração William Burchel	50
Figura 5 - Ponte sobre o rio das Almas – Pirenópolis. H. Morize.....	53
Figura 6 - Trecho manuscrito pela aluna Marina Aragão Saberno do Educandário Municipal Dom Bosco, reflete uma experiência educativa imersiva	55
Figura 7 - Prática como Guia na cidade de Pirenópolis-GO	56
Figura 8 - Prática como Professor na cidade de Pirenópolis-GO.....	58
Figura 9 - Matriz didática da História, J. Russen	62
Figura 10 - Matriz didática de Rüsen, adaptada por Schimidt	64
Figura 11 - Matriz da Didática para História Regional de Pirenópolis. Adaptado pelo autor.....	64
Figura 12 - Mapa mental - Consciência Histórica.....	68
Figura 13 - Bateia para extração aurífera - contextualização histórica na aula.....	71
Figura 14 - Plaina de mão - Aula histórica.....	71
Figura 15 - Organograma 01: Aula Histórica, Aula-oficina, Aula de campo à Vida Prática.....	82
Figura 16 - Receita de biscoito de queijo, Lúcia Maria de Bastos Pina.	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGI – Associação Goiana de Imprensa.

ANTT – Agência Nacional de Transporte Terrestre.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEPFOR - Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DC-GO Ampliado – Documento Curricular para GOIÁS – Ampliado.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

IMB – Instituto Mauro Borges.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – “SÃO TANTAS COISAS QUE SÓ PIRENÓPOLIS NOS PODE MOSTRAR”17	
1.1 – Patrimônio: percepções do passado em espaços do presente	18
1.2 – Historiografia Goiana	22
1.3 – História local de Pirenópolis.....	26
1.3.1 - Bandeirantes e indígenas.....	33
1.3.2 - Missão Cruls.....	36
1.3.3- Jornal Matutina Meiapontense	39
1.3.4 - Cine Pireneus e a Art Déco	41
1.3.5 - Teatro Sebastião Pompeu de Pina	43
1.3.6 - Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos “Branços”.....	43
1.3.7 - Igreja de Nosso Senhor do Bonfim	45
1.3.8 - Igreja Nossa Senhora do Rosário dos “Pretos”	46
1.3.9 - Chico de Sá – Coronelismo em Goiás.....	47
1.3.10 - Casa de Câmara e Cadeia	48
1.3.11 - Rio das Almas/mineração e Lavras do Abade.	49
1.3.12 - Igreja Nossa Senhora do Carmo.....	53
1.3.13 - Mercado Municipal	54
CAPÍTULO II – DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DA PRÁTICA À TEORIA.	55
2.1 – Didática da História pela perspectiva alemã – Jörn Rüsen.....	58
2.2 – Didática da História: aula histórica, aula-oficina e aula de campo.	69
2.2.1 – Aula Histórica.....	73
2.2.2 – Aula-Oficina	75
2.2.3 - Aula de Campo.....	77
2.2.4 – Aula Histórica, Aula-Oficina e Aula de Campo - uma aproximação possível.....	80

2.3 - Educação Patrimonial e a Didática da História - Educação pela Experiência.	82
2.3.1 – Patrimônio como Pedagogia: Lugares de Aprendizagem na educação Histórica	87
2.4 – Aula de campo: a história para além do ambiente escolar	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
CADERNO PEDAGÓGICO: TRIEIRO (PARTE PROPOSITIVA)	117

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a educação, o patrimônio e a didática da História nas universidades mundo afora. No Brasil, a partir de 2012 ganhou corpo o que viria a ser conhecido como ProfHistória, que só em 2014 formou a primeira turma com os quais 144 foram matriculados. A partir desse movimento inicial, após dez anos, em 2024, esta pesquisa vem discutir a construção e aplicação de um roteiro histórico-pedagógico que auxilie na realização de aulas de campo no Centro Histórico de Pirenópolis - Goiás.

Para tanto, o argumento central a ser discutido na pesquisa é que a aula de campo pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial dos estudantes, o que possibilita a construção de identidades culturais além do desenvolvimento de valores voltados para preservação e valorização do patrimônio local.

A pesquisa foi dividida em dois capítulos, no qual o primeiro tem como título de um verso da música “Uma canção por Pirenópolis”, que para os pirenopolinos se tornou uma poesia que os acompanham por onde quer que estejam: “*São tantas coisas que só Pirenópolis nos pode mostrar*”. Neste capítulo o objetivo é situar o leitor acerca da cultura e do patrimônio histórico presentes na cidade de Pirenópolis, em Goiás, destacando suas contribuições para a construção do conhecimento histórico sistematizado. É possível ter consciência histórica sem reflexão teórica, mas é uma consciência ingênua que não consegue questionar os seus próprios fundamentos.

Para contribuir com a construção do primeiro capítulo, um estudo sobre autores clássicos construíram uma relevante historiografia sobre Goiás, foi importante a pesquisa historiográfica como o Cônego Luiz Antônio da Silva e Souza e sua publicação *Memória sobre o descobrimento, população, governo e coisas mais notáveis da Capitania de Goiás* publicada em sua primeira versão entre 1813 e 1814. Outro baluarte da historiografia que ajuda na compreensão da história de Goiás é José Martins Pereira de Alencastre quando escreve os *Anais da província de Goiás* (1869) e tantos outros autores cuja leitura se torna indispensável para entender as narrativas históricas sobre Goiás. Por fim, Jarbas Jaime, sem o qual, não seria possível entender aspectos da cultura e tradições locais de Pirenópolis quando propomos escrever sobre patrimônio histórico. O capítulo será utilizado na elaboração do produto, sendo a parte propositiva da pesquisa, o caderno histórico/pedagógico intitulado de “Trieiro”.

O segundo capítulo, intitulado "Didática da História: da Prática à Teoria", é construído a partir da perspectiva da Didática da História e da Educação Patrimonial. Contudo, adota um

percurso inverso ao geralmente considerado natural (da teoria à prática). Fundamentado em experiências profissionais anteriores, incluindo a atuação como guia e posteriormente como professor de História na cidade de Pirenópolis. O capítulo propõe uma transição da prática para a teoria, tema constantemente abordado na academia. Essa abordagem metodológica visa proporcionar uma compreensão empírica e fundamentada das práticas didáticas no contexto da educação histórica e patrimonial. Ao refletir sobre as oportunidades que as cidades históricas oferecem para a promoção de uma educação baseada na experiência — entendidas como lugares de aprendizagem — enfatiza-se a relevância da metodologia da aula de campo para o ensino de História. No desenvolvimento do segundo capítulo, destaca-se a contribuição de autores como Helena Pinto, Jörn Rüsen e Cristiano Nicolini, cujas ideias foram minuciosamente analisadas e discutidas no decorrer deste estudo. Essas reflexões e análises teóricas fundamentam a compreensão e a aplicação das práticas didáticas no contexto histórico e patrimonial, demonstrando a importância de uma abordagem experiencial no processo educativo.

Para concluir o capítulo dois, utilizamos o tema: "Aula de Campo: A História para Além do Ambiente Escolar", no qual se propõe a elaboração de um roteiro histórico-pedagógico destinado ao desenvolvimento de aulas de campo em locais onde a história se manifesta por meio de tradições, monumentos, edificações e costumes de uma comunidade. Este roteiro, é o produto de nossa pesquisa e possui abordagem pedagógica-histórica, visando fornecer suporte aos professores interessados em estruturar aulas baseadas nesse modelo de ensino. O objetivo é que a aula de campo enriqueça o processo de ensino-aprendizagem ao proporcionar uma imersão direta e contextualizada no ambiente histórico, facilitando uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos abordados.

Por fim, é apresentado o produto da pesquisa, a qual intitulamos *Caderno Pedagógico: Roteiro*. Nele, a metodologia adotada nas aulas de campo configura-se como uma síntese prática e reflexiva de uma abordagem educacional voltada para o desenvolvimento da consciência histórica entre os alunos. Nessa perspectiva, a aula de campo assume um caráter protagonista, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito histórico ativo na construção do futuro por meio do entendimento do passado, ampliando seus conhecimentos para a aplicação prática na vida cotidiana.

Tal abordagem implica que o conhecimento sobre o passado deve ser encarado como uma construção contínua, promovendo a reflexão do aprendiz. Dessa forma, busca-se não apenas a reprodução de informações historicamente determinadas, mas a conquista da autonomia para interpretar e aplicar o conhecimento adquirido de maneira crítica e significativa.

Ao propor a aula de campo no centro histórico de Pirenópolis, busca-se promover um método que possa ser capaz de fazer com que o aluno se reconheça no presente, entendendo ser resultado de ações do passado, e que sua prática do presente carregue heranças que são responsáveis pela construção de seu futuro (de forma que possa, caso necessário, modificá-las conscientemente). Existe aqui uma busca por fundamentação teórica na didática da história. Compreender como o aluno aprende possibilita a construção de métodos que efetivamente estimulem o aprendizado, sendo, neste caso, voltados para o conhecimento histórico.

Nesse momento, delimitamos o tema à cidade de Pirenópolis, tombado pelo IPHAN desde 1985. Mais do que uma simples visita, a proposta é instigar reflexões e construir conceitos históricos a partir das observações. Nesse contexto, o papel do professor transcende o de mero espectador, assumindo a importante função de mediador no processo de ensino e aprendizagem do educando. Vasconcellos (1999, p. 53) contribui de forma importante para o desenvolvimento deste trabalho aplicado a disciplina de história, vejamos:

Dispersão → Contato com o Objeto → Necessidade Ontológica →
 Atenção → Contradição → Necessidade Epistemológica →
 Busca de Relações → Ação → Novo conhecimento.

Todo conhecimento da pesquisa se destina aos professores que se propõe a ir além do ambiente escolar, fazendo com que os alunos construam um estudo do passado que sirva como orientação em sua vida prática (consciência histórica). O passado precisa ser mobilizado para colocar o aluno em condições conscientes de sua realidade histórica. O tempo presente é uma condicionante para nossas reflexões sobre o passado. Ele orienta, delimita e condiciona as reflexões e revisões sobre o passado.

CAPÍTULO I – “SÃO TANTAS COISAS QUE SÓ PIRENÓPOLIS NOS PODE MOSTRAR”

Inicialmente, partiu-se de uma música que traz a essência dos pirenopolinos os quais constroem e se reconstroem a cada dia, mantendo viva a tradição de quase trezentos anos. A música é um reflexo da cultura de seu povo: *Uma canção por Pirenópolis*¹ se refere ao desenvolvimento material e cultural ocorrido no início do século XVIII, resultado da exploração do ouro no interior de Goiás. A música expressa bem o desenvolvimento cultural, que desejamos trabalhar em nossa dissertação, vejamos:

Uma canção por Pirenópolis (1947).

Quero nesta canção falar de amores
E das saudades que tenho guardadas em meu coração
Gentes perfumes encarnadas rosas ébrias de olores
Que vão enchendo minh'alma triste de tanta emoção

Festa do divino ao tanger do sino
E as cavalcadas tão engalanadas
E as pastorinhas tão bonitinhas que lindo cantar
E em noite de lua cantam pela rua numa serenata
E os trovadores que por seus amores vivem a soluçar

Festa da capela tão simples e bela
E a do Bonfim que inspirou em mim
Estes versinhos de um seresteiro que vive a cantar

Por tudo isso cidade amiga
O teu nome quero exaltar
São tantas coisas que só
Pirenópolis nos pode mostrar..

A cultura pirenopolina oferece um rico repertório para o ensino de História, especialmente quando se utiliza a música e o patrimônio material e imaterial como ferramenta pedagógica. A canção "Uma canção por Pirenópolis" é um exemplo pertinente de como a arte pode transmitir sentimentos, tradições e o cotidiano de uma comunidade.

A letra da canção fala de amores e saudades, elementos universais que conectam o passado ao presente, permitindo que os alunos compreendam melhor as experiências humanas ao longo do tempo. Os versos mencionam a "Festa do Divino ao tanger do sino" e "as cavalcadas tão engalanadas", eventos tradicionais que são celebrações religiosas e culturais significativas em Pirenópolis. Essas festividades não só preservam a história e as tradições locais, mas também mostram a interação entre a fé, a comunidade e a identidade cultural.

Além disso, a referência às "pastorinhas tão bonitinhas que lindo cantar" e às serenatas realizadas "em noite de lua" destaca a importância da música e da dança na vida social de

¹ Música: Uma canção por Pirenópolis. Letra Sinhozinho, Odilon de Carvalho e Manoel Rodrigues de Souza. 1947.

Pirenópolis. Isso revela como a cultura popular e as artes performativas desempenham um papel central na preservação e transmissão de valores e memórias coletivas.

A "Festa da Capela" e a "do Bonfim" são eventos que oferecem uma visão sobre a religiosidade popular e as manifestações de devoção coletiva. Estes eventos não só reforçam a fé, mas também servem como momentos de união e celebração, fortalecendo os laços sociais e culturais entre a cidade e o campo.

Ao ensinar História através de músicas, patrimônios edificados como o centro histórico de Pirenópolis, os educadores podem ajudar os alunos a entenderem melhor a importância das tradições culturais e a maneira como estas moldam a identidade goiana, preenchendo os vazios de goianidade (carência de orientação). A letra da música “uma canção por Pirenópolis” bem como seu patrimônio histórico, suas festas e tradições são testemunhos vivos das riquezas culturais da cidade e serve como uma janela para o passado, oferecendo lições valiosas sobre continuidade e mudança cultural. Em resumo, a cultura pirenopolina, expressa através de suas manifestações culturais (cavalhadas), de seu centro histórico conservado e suas festividades religiosas, são recursos valiosos para o ensino de História tornando-o mais envolvente e significativo.

1.1 – Patrimônio: percepções do passado em espaços do presente

No século XIX, o viajante Auguste de Saint-Hilaire descreveu o patrimônio da atual cidade de Pirenópolis como uma paisagem bela e bem conservada. As edificações foram erguidas com o uso de mão-de-obra escravizada, e, portanto, a arquitetura local apresenta traços do trabalho de africanos escravizados provenientes de diversas regiões do continente africano. Vejamos:

habitava uma casa bastante bonita e me recebeu em um salão bem mobiliado, de uma limpeza extrema. As paredes eram pintadas até a altura de um homem, caiadas em seguida até o teto e ornadas de gravuras; um pequeno espelho, algumas mesas e cadeiras bem arrumadas, constituíam a mobiliário dessa peça. (SAINT-HILAIRE *apud* JAYME, 1971, p. 97).

Em outra passagem do mesmo viajante descreve que:

Contam-se nela 300 e poucas casas, que são bastante limpas, cuidadosamente caiadas, coberta de telha, e bastante altas para o país; cada uma, como sucede em todas as povoações do interior, possui um jardim, um quintal onde se veem bananeiras, laranjeiras e cafeeiros plantados em ordem (SAINT-HILAIRE *apud* JAYME, 1971, p. 98).

Para compreender o conceito de patrimônio e a forma como esse legado foi transmitido até os dias atuais, é fundamental que professores e alunos do século XXI discutam conceitos essenciais da educação patrimonial. Esta abordagem tem como referência a Portaria n.º 137, de 28 de abril de 2016, que estabelece diretrizes normativas sobre a Educação Patrimonial, destacando o:

Art. 2º. Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão colaborar para seu reconhecimento, valorização sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação. (IPHAN, portaria n.º 137, de 28 de abril de 2016)

Assim, a proposta da pesquisa é apresentar o potencial educativo que a cidade de Pirenópolis possui enquanto metodologia ancorada na educação patrimonial apresentada pelo IPHAN. Utilizar-se de seu patrimônio, os vestígios do passado, a partir da nova postura educacional no qual:

demonstra-se que o patrimônio cultural está inserido no nosso cotidiano, nas nossas vidas e no nosso dia a dia. Por isso, ao falarmos em educação patrimonial, devemos levar em consideração que ela pode estar presente tanto nas práticas educativas diretamente ligadas à escola, ou seja, no ambiente formal da educação, como também no que se considera como ambiente não formal, que não está relacionado ao ensino sistemático. Aí a educação está presente para além dos muros da escola e pode se dar nos museus, nas praças, no meu bairro, na minha comunidade. A linha entre a educação formal e não formal muitas vezes é tênue, mas o importante é a potência dessa relação e temos o patrimônio cultural como uma ferramenta propulsora de processos educativos que interligam esses pontos. (TEIXEIRA; TORRES; PORTILHO; 2021, p. 4)

O patrimônio material, incluindo casas, igrejas, teatros, e diversos outros espaços construídos no passado, permanecem no presente, possibilitando a criação de momentos para análise e reflexão dentro do contexto vivenciado pelo aluno. Isso abre caminho para uma compreensão e atribuição de significado por meio de um processo reflexivo, tornando o patrimônio cultural aceitável e relevante. Esse aspecto ressalta que o patrimônio cultural está intrinsecamente ligado ao nosso cotidiano, influenciando diretamente nossas vidas e rotinas diárias.

Portanto, ao abordarmos a educação patrimonial, é importante reconhecer sua aplicabilidade tanto em práticas educativas formais, dentro do ambiente escolar, quanto em contextos não formais, que transcendem o ensino sistemático. A educação patrimonial se estende para além dos limites físicos da escola, manifestando-se em museus, praças, bairros e comunidades. A distinção entre educação formal e não formal pode ser sutil, mas o valor dessa interação reside na capacidade de o patrimônio cultural de atuar como um catalisador de processos educativos que conectam esses diferentes ambientes (TEIXEIRA; TORRES; PORTILHO, 2021).

O sítio patrimonial escolhido surgiu no início do século XVIII com a exploração do ouro, em 1727. A cidade de Pirenópolis localiza-se no Estado de Goiás, mais precisamente na microrregião do entorno do Distrito Federal entre o eixo econômico de Anápolis, Goiânia e Brasília a qual possui grande potencial turístico pedagógico/histórico, ecológico e cultural

sendo explorado por diversas unidades escolares tanto do nível básico bem como superior. De acordo com o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico de Pirenópolis não sofreu alterações que colocassem em risco seu patrimônio e por meio dele é possível perceber o passado. Mas, que passado?

Como Le Goff (1990, p. 447) afirma que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. A proposta de trabalhar com o patrimônio histórico da cidade de Pirenópolis é criar uma didática de ensino que, a partir do patrimônio constituído no passado, sirva, no presente, para a construção de uma memória coletiva capaz de desenvolver o aspecto cognitivo histórico de possíveis inconsistências do passado que se perpetuam por meio do Patrimônio Histórico.

Neste contexto, Salvadori (2008, p. 20), descreve que, “quando analisamos os bens que constituem o nosso patrimônio histórico-cultural oficialmente tombado, observa-se que sua imensa maioria é constituída por aquelas que remetem aos grupos economicamente hegemônicos”. Neste sentido, a aula de campo para o ensino de história pode ganhar relevância, uma vez que, a memória coletiva possa servir como ruptura de conceitos dominantes engendrados na estrutura social dos educandos a partir da visita em centros históricos e museus.

Portanto, o que se propõe é justamente evitar a repetição do passado por uma questão de preservação, mas sim, utilizá-lo como ponto de partida para a construção de narrativas originais, nas quais os alunos possam se reconhecer no contexto atual - essa é a visão do passado nos espaços do presente. Da mesma forma, outras ciências humanas que se dedicam a estudar e compreender a sociedade, tem a sua frente, um campo fértil de possibilidades interpretativas, uma vez que os fatos sociais atravessam as eras históricas, deixando suas marcas através do patrimônio, o qual pode servir como matéria-prima para o desenvolvimento social do indivíduo em seu próprio espaço e tempo.

Neste mesmo contexto, Clifford Geertz (1989), apresenta em seu estudo: *A Interpretação das Culturas*, perspectivas sobre o conceito de construção da cultura, ampliando o entendimento sobre o tema. Este texto foi importante para pesquisa, uma vez que este autor defende que:

O ecletismo é uma auto frustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher. O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade nos ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (GEERTZ, 1989, p. 4)

Tal discussão sobre como a cultura está além da consciência histórica do indivíduo pode ser percebida nas afirmações de Salvadori (2008, p. 22), quando diz que “a cultura perpassa todas as experiências humanas, está ligada ao terreno das representações e é feita de significados historicamente compartilhados cuja inteligibilidade é possível para aqueles que possuem uma vivência comum”. Assim, o patrimônio deve servir com o fito num processo interpretativo sobre o passado no presente. Uma das preocupações centrais abordadas por Salvadori (2008), que exploramos neste contexto através da aula de campo, é a necessidade de uma análise consciente do passado. Vejamos:

Toda e qualquer proposta de estudo da questão do patrimônio histórico-cultural que pretenda mais que o simples conhecimento dos bens oficialmente existentes, deve buscar estabelecer relações entre este e os conceitos de memória, identidade e cidadania, sem os quais se corre o risco de simplesmente reforçar determinadas lembranças que, consagradas pelo uso e pelo tempo, acabam sendo transformadas em sinônimo de verdade sobre o passado, construído de forma unilateral. (SALVADORI, 2008, p. 26)

De fato, seria muito pueril acreditar que, ao trabalhar com patrimônio histórico edificado fosse algo simples, pois, se trata de uma história construída ao longo de gerações e aceita pela sociedade que a constituiu. O centro histórico da cidade de Pirenópolis por exemplo, as relações de poder da Igreja estarão sempre presentes, uma vez que, seu poder está representado no centro da cidade, mantendo a vivacidade de seus dogmas e de seus costumes. Como destaca Salvadori (2008, p. 4) “a ideia de que algo do passado deve ser preservado apenas porque continua existindo é, no mínimo, ingênua, pois as coisas que permanecem só o fazem porque guardam um sentido”. Por isso, a aula de campo para o ensino de história pode ser estimulada nas escolas de todo país, para que seja possível sua interpretação e compreensão e não apenas o processo reprodutivo.

Quando se luta pela permanência de um bem são as relações humanas que lá se estabeleceram que devem vir à tona e a nossa compreensão sobre essas relações. O que se preserva não é uma “coisa”, mas um dado da cultura. Em outras palavras, o patrimônio não é apenas um objeto – material ou imaterial – preservado, mas as práticas, atitudes, significados e valores dos quais objeto é um suporte de informação; é um processo humano que lhe confere valor. (SALVADORI, 2008, p. 26)

É possível perceber uma ligação entre a sociologia e a história quando se trata de Preservação do Patrimônio. Salvadori (2008) e Cunha (2010) descrevem a questão da dominação. Cunha (2010, p. 505) ressalta que “os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos numa dada configuração social são aqueles construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante”. Portanto, o que está preservado nos centros históricos é resultado de lutas e disputas sociais as quais se tornam legítimas e aceitas pela coletividade. O professor assume um papel importante, quando ajuda o aluno no despertar crítico de análise da cultura e do patrimônio edificado.

1.2 – Historiografia Goiana

A etapa inicial orienta os professores, pelos caminhos que pode ser percorrido a partir da historiografia goiana. O objetivo é abordar a história de Goiás, apresentando os motivos, as causas e as consequências da colonização utilizando-se da historiografia goiana visando preencher os vazios de goianidade² que possam existir. Para discutir a questão da escravidão, parte integrante desse processo, tomamos como referência o texto de Gilka V. F. de Salles (1992), presente em sua obra *Economia e Escravidão na Capitania de Goiás*.

Goiás se destaca, na atualidade em diferentes áreas do setor econômico. É destaque na produção agrícola e na pecuária, consolidando seu reconhecimento tanto a nível nacional quanto internacional. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), Goiás possui um território de 340.106 km² ocupando o sétimo lugar em extensão territorial. Seu principal bioma é o cerrado onde são desenvolvidas práticas agrícolas como plantação de soja, milho entre outros como mostra os dados da tabela elaborada pelo Instituto Mauro Borges³ (IMB):

Figura 1 - Estado de Goiás: Principais Produtos Agrícolas - 2020

Produto	Quantidade (Toneladas)	Participação Goiás/Brasil (%)
Cana-de-açúcar	76.480.368	10,10
Soja	12.837.120	10,54
Milho	11.838.775	11,39
Tomate	1.098.311	29,26
Sorgo	1.173.014	42,36
Feijão	351.454	11,58
Algodão herbáceo	162.377	2,30

FONTE: IBGE (PAM). Elaboração: Instituto Mauro Borges / SSG-GO (2020)

Mas, nem sempre foi assim. Havia uma proibição de práticas agrícolas em Goiás nos tempos da mineração. Alencastre (1869) por exemplo faz o seguinte relato:

Morria-se de fome, mas a mineração não parava. Só havia uma indústria livre; a mineração, o trabalho das bateias e almocafres; mas esta mesma sujeita à capitação e censo, à venalidade dos empregados dos registros e contagens, à falsificação na própria casa da fundição, ao quinto e às escovilhas, ao confisco por qualquer ligeira desconfiança de contrabando, e outros muitos entraves que logo seria enumerar. (ALENCASTRE, 1869, p. 18)

² Vazio de goianidade pode ser entendida neste contexto, como carência de orientação sobre a história de Goiás. O desconhecimento dos fatos “básicos” da história regional.

³ IMB – Instituto Mauro Borges. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fhk36>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Para Palacín “isso nos explica o pouco desenvolvimento da lavoura e da pecuária em Goiás, durante os cinquenta primeiros anos, todos os esforços de capital e mão-de-obra deveriam concentrar-se na mineração” (PALACÍN, 1994, p. 18). Assunto reforçado por Salles (1992) descreve que:

as leis que proibiam engenhos de açúcar e a criação de muars, elementos básicos na vida rural, indicam que, à semelhança das áreas mineradoras espanholas, a prioridade absoluta era para a extração aurífera. Contudo, desde o alvorecer do ouro, surge a necessidade de uma atividade correlata para suprir as exigências dos proprietários e da escravaria. (SALLES, 1992, p. 242)

De acordo com Palacín (1994) e Salles (1992), várias expedições foram organizadas para o apresamento de indígenas bem como para exploração do ouro e ainda, “propósitos similares se devem aos religiosos”. Como afirma Palacín (1994, p. 9), “nem bandeirantes, nem jesuítas vinham para fixar-se em Goiás. Levavam índios goianos para o sul e para o norte, traçavam roteiros para mostrar o caminho, mas não vinham a Goiás para criar povoações”.

Para Chaul (2002, p. 33) “a procura de índios e os indícios de existência de ouro em Goiás fizeram com que inúmeras bandeiras penetrassem em terras goianas, em busca da ambicionada mão-de-obra e da potencial riqueza”. A colonização é o momento que de fixação que para Palacín (1994), se deu com a expedição do “Anhanguera”, “isto não significa que ele fosse o primeiro a chegar a Goiás, mas sim que ele foi o primeiro a vir a Goiás com a intenção de se fixar aqui” (PALACÍN, 1994, p. 11).

Porém, as dificuldades destas empreitadas são delineadas por Alencastre (1869): “E, porque o vasto interior do país era povoado de um sem números de tribos selvagens, que embargavam se bandeiras, organizavam-se custosas expedições para a sua conquista (ALENCANTRE, [1869] 1972 p. 19).

Durante a viagem, iniciada em 3 de julho de 1722, saindo de São Paulo, a bandeira de Bartolomeu Bueno da Silva, juntamente com João Leite da Silva Hortiz⁴, genro do Anhanguera e João de Abreu (irmão de Hortiz), financiadores da expedição, vieram para Goiás “uns 150 os membros da bandeira, mas o número total, incluindo escravos, índios e alguns pretos, chegava a quase 500” (PALACÍN, 1994, p. 18).

Porém o contato com o homem branco trouxe a desgraça para muitas tribos indígenas, inclusive a Goiá, que não existe sequer rastros de sua existência conforme descreve Alencastre ([1869] 1972):

⁴ Cf. ALENCANTRE. J. M. Pereira. Anais da Província de Goiás. 1972. p. 30.

Deste modo muitas aldeias desapareceram, muitas nações guerreiras numerosas foram extintas, e delas apenas restam hoje os nomes porque eram conhecidas. É triste, porém, considerar-se que, além das presas feitas nessas guerras de extermínio, o Estado auferisse lucros, mandando vender os cativos, para cobrança dos respectivos quintos e indenizações do tesouro (ALENCASTRE, [1869] 1972, p. 18-19).

Uma das cenas mais tradicionais verifica-se no contato mitológico entre Bartolomeu Bueno da Silva e a tribo Goiá, que supostamente, teria dado o nome ao Estado. Para Oliveira; Costa (2022):

O quadro chamado *O Anhanguera* tematiza uma cena de veracidade histórica duvidosa, mas muito difundida pela memória histórica tradicional. Em destaque no centro, o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, com barba de Zeus, usando bota de canos longos e um gibão dourado, fortemente armado, ameaça colocar fogo nos rios e córregos, caso os indígenas não revelassem o local das minas auríferas. O fogo está bem no centro do quadro, entre os bandeirantes e os indígenas visivelmente aterrorizados. (OLIVEIRA; COSTA, 2022 p. 1)

O que foi descrito na citação acima, pode ser verificada na obra de Alencastre ([1869] 1972) ao citar o cônego Silva e Sousa “como doía brincar com a ignorância dos índios, fazendo pelotices diante dos naturais, como queimar aguardente obtivera ele o apelido de Anhanguera, diabo velho, persuadindo-os de que, com tal arte, podia secar os rios” (ALENCASTRE, [1869] 1972, p. 30). Outro aspecto que se deve considerar é a relação do indígena com o ouro. “sabemos que o ouro não tinha valor monetário para os indígenas, e, portanto, não haveria nenhum motivo especial par escondê-lo. Com isso em mente, podemos inferir que os indígenas não estavam assustados com o truque barato do bandeirante” (OLIVEIRA; COSTA, 2022 p. 21).

Oliveira e Costa (2022) ao se referir ao mesmo episódio, faz uma reflexão importante a respeito do mito, trazendo contribuições de Jörn Rüsen para construção de seu argumento, vejamos:

Mas não precisamos aceitar as premissas deles. No horizonte hermenêutico que nós nos situamos é possível enxergar algumas coisas do passado com mais clareza e separar mito e história. No atual estágio da reflexão histórica, graças as contribuições de Hayden White, Poul Ricoeur Jörn Rüsen, sabemos que o passado pode ser contado em múltiplas versões narrativas. Podemos reinterpretar o passado e dar-lhe um novo significado que atenda as demandas de sentido do nosso tempo. (OLIVEIRA; COSTA, 2022, p. 20)

Cristiano Alencar Arrais (2022), em seu texto, *A historiografia goiana como transgressão da experiência* também discorda da visão mitológica da formação do que conhecemos hoje como goiás, ao lembrar que:

Esse mito de origem se tornou uma armadilha política que condicionou a sociedade goiana a uma rede de hierarquias que ainda hoje submete nossa compreensão do passado e, por conseguinte, do presente. Por um lado, ele evoca um autoengano étnico que ignora que a sociedade goiana era especialmente formada por negros, indígenas e poucos brancos. Por outro lado, submete a autonomia e a riqueza da experiência regional a uma matriz explicativa altamente conservadora, criando assim uma dependência de origem. Em outras palavras, insiste assim em retomar às pretensas heranças familiares nobiliárquicas – paulistas e portugueses – que, vez por outra, incorporam algum ancestral – sempre mulher -, “pega no lanço”, em suas genealogias. (ARRAIS, 2022 p. 30)

Tal fato, ainda se perpetua no imaginário dos goianos através de seu brasão, de autoria de Luiz Gaudie Fleuri, foi adotado pelo então presidente (Governador) estadual João Alves de Castro, em 30 de julho de 1919, símbolo da história de Goiás. É possível notar que abaixo do brasão está a bateia reforçando a ideia questionada por Oliveira; Costa (2022) na citação anterior. Vejamos o brasão:

Figura 2 - Brasão do Estado de Goiás



FONTE: Brasão do Estado de Goiás⁵

O fato é que o Bartolomeu Bueno conseguiu encontrar ouro. “A primeira região ocupada foi a do rio Vermelho, onde se fundou o arraial de Sant’Ana, que depois seria chamado Vila Boa, e, mais tarde, Cidade de Goiás, sendo durante 200 anos a capital do território” (PALACÍN, 1994, p. 11). A descoberta do ouro e sua divulgação trouxe muitos exploradores de “toda parte do país” e pelos registros do imposto de captação, o que se arrecadava *per capita*, em 1736, de acordo com Palacín (1994), “já havia nas minas de Goiás 10.263 escravos negros”.

Salles (1992) corrobora com Palacín(1994) ao citar que:

A economia goiana no período colonial fundamentou-se, como se sabe, no trabalho escravo, presente no desbravamento e cultivo do solo. Constituiu-se ele o negro das prospecções, da extração aurífera e da formação das primeiras lavouras. Foi utilizado, ainda, nos serviços domésticos, no artesanato de consumo local, como a tecelagem de algodão, a cerâmica, a destilaria de aguardente, nas fábricas de açúcar e no transporte. É sabido que os “minas” eram os escravos preferidos na zona mineradora (SALLES, 1992, p. 230).

O ouro encontrado em Goiás, tinha origem sedimentar, chamado de ouro de aluvião e sua extração estava condicionada a “mineração de cascalho”, no leito dos rios. Palacín (1994) descreve o processo utilizado para a extração de ouro em Goiás executado nos primeiros arraiais do Estado:

O ouro, levado pelas chuvas, fica depositado no cascalho, no fundo das correntes de água; córregos e rios, ou antigos rios. O trabalho do mineiro consiste em arrancar o cascalho e peneirá-lo para que o ouro, mais pesado que a areia, fique depositado no fundo. Para retirar o cascalho aurífero, às vezes recoberto por outras camadas sedimentares, costumava-se cercar e secar uma parte do rio ou desviar a sua corrente ou, de formas mais elementares, retirar o cascalho do fundo da água. Maior era a dificuldade quando o cascalho se encontrava acima do nível da água, às vezes até a

⁵ Brasão do Estado de Goiás. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ckvJZ>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

14 metros. Devia-se, então, trazer água de longe, até de várias léguas, pois, sem uma corrente de água, era impossível a operação de retirada e lavagem. A operação de lavagem faia-se ou simplesmente na mão, agitando o cascalho na bateia, ou recipientes com água corrente chamados canoas. Este tipo de mineração, a mais simples, foi quase a única praticada em Goiás. E sempre de uma forma empírica e rudimentar, pois nunca foram contratados técnicas em geologia ou mineração. (PALACIN, 1994 p. 19).

Rios e córregos adjacentes próximos ao Rio das Almas também tiveram o seu leito revirado restando um impacto ambiental e contaminação da água por mercúrio. “Rios e córregos assoreados por causa dos garimpos ou enegrecidos pelos dejetos humanos” (Oliveira; Costa 2022 p. 21) Abaixo, apresentamos uma representação de como faziam a extração do ouro usando a bateia, vejamos:

Figura 3 - Aula de campo – Rio das Almas



Fonte: Pina, 2023

Aula de campo realizado no dia 6 de junho de 2023, com alunos do CEPI Virgínio Santillo, Anápolis – Goiás, no rio das Almas, em Pirenópolis, onde os alunos observam a extração de ouro de utilizando a bateia.

1.3 – História local de Pirenópolis.

Sem dúvida, a história de Pirenópolis, antiga Meia Ponte, integra-se de maneira significativa à macro história goiana. É impossível ignorar os feitos e as mazelas perpetradas pelos bandeirantes, bem como o processo de mineração e a subsequente elaboração artístico-cultural desenvolvida ao longo do tempo. A seleção de locais-chave, configurou-se como uma espécie de curadoria patrimonial, compondo o itinerário da aula de campo no centro histórico

de Pirenópolis, revelou-se importante para a construção de um roteiro histórico-pedagógico que atenda às necessidades dos professores de várias disciplinas, principalmente de História.

Esses espaços (de pedagogia) foram escolhidos com base em sua relevância histórica (não linear), cultural e pedagógica, com o intuito de enriquecer de maneira significativa a experiência e aprendizado dos participantes durante a visita ao centro histórico de Pirenópolis. Cada local oferece uma oportunidade singular para investigar e compreender aspectos importantes da cultura goiana e pirenopolina. As informações adquiridas e elaboradas possuem relevância para alicerçar as discussões e reflexões propostas na fase propositiva desta investigação científica.

A história das Minas de Nossa Senhora do Rosário de Meia Ponte encontra no ouro o suporte para sua efervescência, seguindo um padrão comum a outras regiões auríferas, oscilando rapidamente do auge à estagnação. No final do século XIX, a redução da atividade aurífera abriu espaço para novas oportunidades econômicas. O patrimônio histórico, portanto, foi preservado, e suas características originais são evidentes nos casarões, que ainda hoje são mantidos com o auxílio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. A história de Pirenópolis, vinculada às antigas minas de Nossa Senhora do Rosário de Meia Ponte, remonta aos primórdios da colonização do Estado de Goiás. Para Chaul (2002):

Vários arraiais surgiram às margens dos rios propícios à mineração. Em 1731 (*data divergente com a de Jayme que antecipa para 1727 a data de fundação do arraial*), Manoel Rodrigues Tomás⁶ descobriu jazidas de ouro na região dos Pireneus, fundando junto ao Rio das Almas o Arraial de Meia Ponte (CHAUL, 2002 p. 34) [grifo nosso]

Desde 1592, de acordo com Jayme (1971), já havia a presença de bandeirantes embrenhados pelos sertões goianos. Já a cidade de Pirenópolis, distante do pico Pireneus quase 4 léguas, destaca-se por ser um divisor de águas no Planalto Central. O Rio das Almas tem sua nascente no limite do atual Parque Estadual da Serra dos Pireneus, do município de Pirenópolis, sentido sul-norte e compõe a bacia do Tocantins e o Rio Corumbá, que desagua no Rio Paranaíba.

Um dos motivos da ocupação desse espaço geográfico foi mesmo a água do Rio das Almas e sua rica rede hidrográfica que se estende por toda região. Pirenópolis tem sido, desde o início um dos mais importantes centros auríferos com o processo iniciado com a chegada dos bandeirantes na região da Serra Dourada, onde hoje situa-se a Cidade de Goiás, que até 1933

⁶ Chaul (2002) cita Manoel Rodrigues Tomás; Curado (2012) no entanto chama a mesma pessoa de Manoel Rodrigues Tomar, onde a segunda opção também se confirma de Jayme (1971) no Esboço histórico de Pirenópolis Tomo I p. 75.

ocupou a sede governamental do Estado. Em seguida, já estabelecidos no antigo Arraial de Sant'Ana, Urbano Couto de Menezes sai a procura de novas descobertas que ocorrem no dia 7 de outubro de 1727 às margens do Rio das Almas. Por falta de recursos financeiros, conforme atesta Jayme (1971), quem leva a fama de descobridor é Manoel Rodrigues Tomar, inaugurando assim, as Minas de Nossa Senhora do Rosário de Meia Ponte. Tomar se apossou das minas e para essas paragens afluíram toda sorte de pessoas atrás das riquezas que a terra prometia.

Dos indígenas, pouco se sabe, para Elder Rocha Lima (2010), autor do *Guia Sentimental da cidade de Pirenópolis*, afirma que tribo Goiá desapareceu sem deixar rastro:

Na realidade, houve uma invasão que se revestiu de atitudes, frequentemente, de uma crueldade sem par. Os índios, verdadeiros donos da terra, quando não aceitavam a escravidão eram dizimados a fio de espada ou tiros de arcabuzes. Isso aconteceu numa grande e impressionante escala na região dos, hoje, estados de Goiás e Tocantins. Mas, particularmente aqui, na região do arraial de Meia Ponte, ou não existiam indígenas, ou eles já tinham, ajuizadamente, adentrado os sertões para fugirem das “benesses” da civilização europeia que lhes trouxe maus hábitos além de doenças desconhecidas. (LIMA, 2010 p. 11)

A importância do pequeno povoado vai ganhando destaque, uma vez que estão localizados em um local de bastante movimento, um entroncamento das estradas da Bahia, Minas e Rio de Janeiro conforme relata August de Saint-Hilaire que descreve o caminho a seguir: “caminhei durante algum tempo sobre um planalto que encima um morro elevado, é aí que a estrada da Baía se reúne à de Minas e do Rio de Janeiro, que eu acabava de percorrer. A descida do morro é calçada, o que nessa zona, é uma verdadeira maravilha” (Saint-Hilaire *apud* Jayme, 1971 p. 97). O mesmo autor atribui o calçamento do Moro Grande teria sido feito pelo Sargento-Mor Antônio José de Campos, senhor de dezenas de escravos e uma propriedade agrícola denominada Buraco. Foi ainda o construtor da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim. Saint-Hilaire descreve a cidade como:

A encantadora povoação de Meiaponte é, a um só tempo, sede de uma justiça e de uma paróquia. Situada aos 15.º, 30' de latitude sul, no ponto de junção das estradas do Rio de Janeiro, da Baía, de Matogrosso e de São Paulo, afastada de Vila Boa no máximo 27 léguas, rodeada das terras mais férteis, tal povoação não podia deixar de ser uma das menos infelizes da província, e é uma das mais povoadas (SAINT-HILAIRE *apud* JAYME, 1971 p. 98).

Mas, toda essa riqueza teve um custo muito alto: o uso da mão-de-obra escrava para extração do minério. Para Salles (1992, p. 230), desta que “no livro de registros da Paróquia de Nossa Senhora do Rosário, em Meia Ponte, nos quais foram anotados os batizados do Arraial e seus distritos, 1732 a 1771, eram frequentes o negro mina e o da nação nagô”. Para Bicalho (2022):

vieram majoritariamente da região da Costa da Mina, na África. Em menor número, outros grupos étnicos africanos também foram escravizados por estas paragens além dos Mina, como os Nagôs, Angolas, Congo etc. Isso evidencia a diversidade de povos e culturas africanas que ajudaram a compor a nossa nem um pouco homogênea identidade goiana. A preferência pelos Mina, à época, se devia ao fato, entre outros, de eles apresentarem importante conhecimento técnico sobre a exploração do ouro, o que já faziam na região de onde vieram. Assim, foram muito explorados na mineração, em serviços domésticos, entre outros (BICALHO, 2022 p. 54).

Com a finalidade de relembrar esta diversidade cultural do povo goiano, no centro de Goiânia, na praça cívica existe um monumento conhecido como “monumento das três raças” o qual, juntos são responsáveis pela construção da goianidade, mas, a que preço? É dado como certo o uso da mão-de-obra escrava para a mineração, como também na construção de obras monumentais como foi o caso da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, conforme afirma Curado (2012, p. 3): “as capelas consistiram em outra significativa contribuição dos negros, erguidas por eles nos centros mineratórios e as quais acabaram por delimitar os traçados urbanos de inúmeros arraiais”. Portanto, visão de Curado, nos leva a reflexão da utilização da mão de obra negra presentes nos edifícios do centro histórico da cidade.

É interessante notar que a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário está no centro de todo processo colonizador e a partir dela a o arraial se desenvolve. Para Arrais, Oliveira e Lemes (2019, p. 21), no livro *O século XVIII em Goiás, a construção da colônia*, descrevem a importância e o papel da igreja no processo de dominação intelectual e da vida cultural dos locais onde se instalava, vejamos:

A influência da Igreja se fazia notar, por exemplo, na organização das dioceses, prelazias e paróquias dentro do território, que, embora fosse entendida como delimitações territoriais eclesiásticas de referência para a comunidade, podiam assumir funções em nome do Estado. (...). Os edifícios religiosos assentavam-se nas extremidades desses eixos, ordenando também o sistema de arruamento, que lhes é, nesse sentido, tributado. Essa condição era expressa, inclusive nas orientações específicas para o estabelecimento dos templos religiosos. (ARRAIS; OLIVEIRA; LEMES, 2019, p. 21).

Com o passar do tempo, fica evidente o processo de exclusão nos negros com a formação de redutos de ricos, como a Rua Direita, antiga rua das “bestas”, uma das ruas com os casarões mais imponentes ficando a direita da Igreja Matriz, onde toda vida comercial e cultural acontecia. Já o reduto dos negros surge ao lado da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, construída entre os anos de 1743 e 1757. Atualmente é a praça do coreto, uma vez que a referida igreja foi demolida e parte de seus altares foram levados para a “Igreja de Nossa Senhora do Monte do Carmo” (JAYME, 1971, p.534), do outro lado da ponte sobre o Rio das Almas. Nesse local, nas proximidades da Igreja de Nossa Senhora do Rosário Pretos, as casas

são mais baixas e bem mais simples, porém, com o tempo e a ação da modernidade, sofrem cada vez mais com as modificações. Curado (2012) se refere a esse espaço da seguinte maneira:

Aos negros foi destinada a parte norte de Meia Ponte, antes do Rio das Almas, aliás, foi naquelas imediações que eles construíram a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, uma vez que tinham acesso restrito à Igreja Matriz destinada à padroeira local: Nossa Senhora do Rosário. (CURADO, 2012, p. 6)

Ainda sobre a presença dos negros em Meia Ponte, Salles (1992 p.234) informa que em 1740, com dados mais precisos e foram discriminados cerca de 1.334 escravos. Como já havia informado, muitos escravos não eram contabilizados para se evitar o imposto da captação. Em 1804 Meia Ponte registrava cerca de 2.281 cativos. Passados 28 anos, em 1832, apresentava cerca de 1.800 escravos, o que evidencia o declínio das atividades auríferas na região. Porém seu uso foi notado na agricultura nas roças próximas aos arraiais.

Saint-Hilaire, em ocasião de sua passagem por Meia Ponte, realizou uma visita ao Engenho São Joaquim, propriedade do Comendador Joaquim Alves de Oliveira, “muito famosa na região, em 1819 possuía 123 escravos nos trabalhos de lavoura, fabricação de açúcar e serviços domésticos”. Joaquim Alves de Oliveira tornou-se um ilustre morador de Meia Ponte (escravocrata), responsável pela implementação do primeiro Jornal fora dos grandes centros da época. Mas ao mesmo tempo que o Matutina Meiapontense vinha para iluminar a mente de seus leitores, não se pode esquecer que toda riqueza por ele se constitui a partir do trabalho escravo tanto nas construções, como o prédio que abrigou o jornal, bem como na referida fazenda, que de acordo com Jayme (1971), chegou a possuir grande número escravos envolvidos na produção agrícola.

Nesta visita, Saint-Hilaire descreve um tratamento um tanto quanto romantizado em relação aos escravos. De acordo com o relato do naturalista francês,

(...) quanto ao tratamento dado aos escravos consistiam em mantê-los bem alimentados e vestidos decentemente, em cuidar deles adequadamente quando adoeciam e em jamais os deixar ociosos. Todo ano ele promovia o casamento de alguns, e as mães só iam trabalhar nas plantações quando os filhos já podiam dispensar os seus cuidados. As crianças eram então confiadas a uma só mulher, que zelava por todas. Uma sábia precaução fora tomada para evitar, tanto quanto possível, as ciúmadadas e as brigas: os quartos dos solteiros ficavam situados a uma boa distância dos alojamentos dos casados (SAINT-HILAIRE, 1975, p. 99).

O texto de Carlos Rodrigues Brandão (1990), intitulado *Bichos, Brancos e Negros Em Pirenópolis*, trabalha com a visão dos viajantes europeus em relação a cidade de Pirenópolis, antiga Meia Ponte, a relação entre os brancos “ditos superiores” e outros grupos sociais

indígenas e principalmente negros. Na análise feita pelo autor, não escapa a relação servil entre senhores e escravizados as quais formaram uma sociedade mestiçada no interior da Província:

O que importa descrever aqui é a maneira como essas pessoas “pardas” e “negras”, livres e principalmente escravas, foram tratadas no seu tempo de vida e pouco depois, seja por seus senhores – não raro pais de seus filhos “bastardos”, seja pelos primeiros cronistas e estudiosos da região. Seja esta uma primeira fala enunciada sobre quem os negros eram e como se pensava em Pirenópolis sua presença”. (BRANDÃO, 1990, p. 78).

Como os homens negros eram tratados nas minas já havia sido relatado pelo Conde de Sardezas na cidade de Goiás, e em Meia Ponte, havia um número muito grande de mestiços filhos de brancos e negros. As mulheres negras tinham um uso sexual e procriador. Esse número era menor entre brancos e indígenas. Existem fortes indícios de que em Meia Ponte, mais especificamente no Engenho São Joaquim as mulheres negras, serem utilizadas pelo Comendador Joaquim Alves de Oliveira com a finalidade de procriação, porém não há comprovação destes fatos, apenas uma conjectura baseada nas palavras de Saint-Hilarie, no que se refere à organização das senzalas entre homens e mulheres casadas separados dos solteiros e solteiras.

Seria, portanto, justo exaltar um homem que mesmo tendo realizado tantas obras, como a implantação do Matutina, a restauração de igrejas ter uma prática tão abominável ao passo de incentivar os casamentos entre os negros para que lhe produzissem novas (os filhos dos escravos vistos como produto) mercadorias? Assim como existe o movimento para a destruição de estátuas como a já citada do bandeirante Anhanguera que aniquilou indígenas no processo de ocupação, também é preciso repensar as práticas do dito Comendador em seu processo de enriquecimento às custas dos negros escravizados.

Raros eram os casos de mulheres brancas se envolverem com homens pretos. Brandão (1990) faz referência da filha de Joaquim Alves de Oliveira, que mesmo casada, se engraçou por um dos empregados da fazenda. Sua mãe, por sua vez alertou o pai do ocorrido, porém, os acontecimentos levaram a morte da esposa de Joaquim Alves de Oliveira e a reclusão da filha no Engenho São Joaquim. O mais interessante, contudo, é a história que chegou até mim a respeito desse fato. Meu avô José Jacob de Pina, contava que esse tal Justiniano tentou evadir-se (fugir), porém, no meio do caminho, os jagunços arrancaram a sola de seus pés deixando sofrer para caminhar, porém, não chegou vivo a Meia Ponte.

Outro aspecto importante apresentado por Curado (2012), está na utilização da mão-de-obra escravizada presente na construção das edificações colônias:

Seguindo a tendência e o estilo arquitetônico colonial em que predomina a utilização de elementos como madeira, pedra e barro, os negros foram construindo as unidades que compunham a área nuclear da então Meia Ponte, inclusive com os prédios públicos e as igrejas, recebendo estas uma significativa ornamentação. Tais construções são registros visíveis do trabalho escravo da Meia Ponte do século XVIII. (CURADO, 2012, p.7),

Atualmente a Igreja Matriz é utilizada para realizar cerimônias católicas (missas, casamentos, batismos etc.), porém, toda aquela estrutura vez uso de mão-de-obra escravizada. Seria perceptível aos seus frequentadores recordarem dos negros como construtores daquele lugar? Essas reflexões possibilitam um novo olhar sobre o passado, permitindo às pessoas do presente perceberem a história de forma mais realista. A história não deve ser romantizada no processo de ocupação pelos bandeirantes, tampouco quando se trata da utilização de seres humanos para serem vendidos, tratados como mercadoria.

O que impulsionou e continua a impulsionar as pessoas, tanto no passado quanto no presente, é a busca pelo lucro a qualquer custo, mesmo que isso resulte na morte de indígenas, negros, utilizados como mão de obra na extração de ouro, na lavoura e na pecuária. Ao morrer, de acordo com Brandão (1990) e Jayme (1971), ao final da sua vida, Joaquim Alves de Oliveira não alforriou nenhum negro de sua propriedade, como se viu em outros casos. Seria ele, portanto, exaltado pelas gerações futuras? Estas e outras problemáticas a serem apresentadas durante a construção do roteiro histórico pedagógico no centro histórico de Pirenópolis pode permitir um novo olhar sobre o passado que refletem no presente dos alunos.

A partir dos próximos tópicos apresenta-se uma série de textos que integram o produto intitulado "Trieiro" os quais serão retomados em sua integralidade durante sua elaboração. Os textos foram cuidadosamente organizados para compor um roteiro histórico-pedagógico, concebido com o objetivo de oferecer uma abordagem mais estruturada e significativa da trajetória histórica e cultural de Pirenópolis e seus arredores.

Importante ressaltar que os textos apresentados não seguem uma ordem cronológica tradicional. Em vez disso, optou-se por uma organização temática e pedagógica, que visa facilitar a compreensão e o engajamento dos alunos e professores ao longo do percurso proposto. Esse método de disposição dos conteúdos foi escolhido estrategicamente para promover uma assimilação mais coerente e interconectada dos diversos aspectos históricos abordados, permitindo uma experiência de aprendizado mais integrada e contextualizada.

A construção desse roteiro histórico-pedagógico visa não apenas transmitir informações históricas, mas também incentivar a reflexão crítica e o entendimento profundo das complexas

relações e processos históricos que moldaram a região. Assim, cada texto, ao ser situado dentro de um contexto maior e interligado, contribui para uma visão completa e abrangente da história local, destacando a interdependência dos eventos e suas repercussões ao longo do tempo. É importante lembrar que os textos a seguir não estão em ordem cronológica e sim, partindo de elementos históricos que surgem durante a elaboração do produto desta dissertação.

1.3.1 - Bandeirantes e indígenas

Qual a relação entre o bandeirantismo e a formação da atual cidade de Pirenópolis? Para problematizar a esta questão, antes de tudo é necessário buscar suporte em Palacín (2001) que, ao escrever o livro *História de Goiás: 1722-1972*, permite um olhar mais atento em relação a ocupação do espaço geográfico pelos bandeirantes, vejamos:

(...) já no primeiro século da colonização do Brasil, diversas expedições – “entradas”, “descidas”, “bandeiras” – percorreram parte do território do atual estado de Goiás, embora não se conservem notícias precisas. Essas expedições, organizadas principalmente na Bahia, centro então da colonização, eram ou de caráter oficial, destinadas a explorar o interior e buscar riquezas minerais, ou de empresas comerciais particulares, organizadas para a captura de índios. (PALACÍN; MORAES, 2001 p. 7)

No final do século XVII e início do século XVIII o principal centro de concentração das bandeiras esteve ligada à Capitania de São Paulo, onde usavam, principalmente as rotas fluviais do Paraíba, Tocantins e Araguaia voltando, posteriormente pelo Tietê para vencer grandes distâncias. De acordo com Palacín (2001), essas viagens poderiam “demorar mais de três anos”.

Em Goiás, exalta-se a figura de Bartolomeu Bueno da Silva, como “descobridor” das minas na terra dos Goyazes, descrevendo-o como uma espécie de “herói de Goiás”, e uma estátua sua está localizada no centro de Goiânia como referência ao processo de colonização. O Anhanguera, embora seja um personagem historicamente celebrado em Goiás por suas explorações e conquistas, também esteve envolvido na expansão colonial que teve sérias consequências para povos indígenas e africanos. Sua história é parte de um legado colonial que frequentemente marginaliza e oprime esses grupos em favor do poder europeu.

Poucos sabem sobre a história da estátua do Anhanguera esteja ligada ao grupo de estudantes de Direito da Faculdade do Largo de São Francisco, “liderado por Ulisses Guimarães, fazem uma “vaquinha” para presentear a cidade de Goiânia, que iria ser inaugurada em julho daquele ano. O presente escolhido foi uma estátua de Bartolomeu Bueno da Silva, em posição imponente, segurando um arcabuz numa mão e uma bacia na outra”. Essa informação foi trazida por Oliveira e Costa (2022). Porém, atualmente existe um movimento que questiona

algumas estátuas, assim como a de Bartolomeu Bueno da Silva – o Anhanguera⁷, o qual foi responsável também pela morte de indígenas e negros africanos.

A remoção de estátuas controversas levanta questões sobre quem tem o poder de moldar a narrativa histórica e quem é representado nessas narrativas. Muitas estátuas foram erguidas para homenagear figuras que beneficiaram de forma desproporcional uma determinada classe ou etnia, em detrimento de outros grupos marginalizados. Para Poliene Soares dos Santos Bicalho (2022), em seu texto *Habitar, Ocupar e Povoar* destaca que:

Os Jê, embora predominantes no grande Domínio Cerrado, também dividiram e dividem esse espaço com alguns grupos pertencentes ao tronco Tupi. Os Goyá ou Goyazes e os Tapirapé são alguns deles, porém, particularmente, os primeiros merecem destaque por serem aqueles cujo etnoculturais adveio o nome da Capitania, Província e posteriormente Estado de Goiás. É exatamente isso, os goianos são indígenas até no adjetivo e no substantivo que carregam, embora pouco saibam sobre as suas origens e heranças etnográficas (BICALHO, 2022, p. 49).

Em outro momento Bicalho (2022) descreve que em 1722, o Anhanguera II ou filho já sabia que encontraria em Goiás nos indígenas da tribo Quirixá, Goiás, Bareri e Carajaúna, Caiapós, Carajás e Xavantes. Não é de se espantar que as igrejas fossem feitas para a proteção da alma, mas também do corpo como era previsível os ataques de indígenas contra os povoadores, onde de acordo com Salles (1992, p. 71) destaca que na primeira fase das descobertas entre 1722 e 1730, “Meia Ponte, Jaraguá e Corumbá, todos em terrenos de grupo Araxá”, tribo que costumeiramente entravam em choque com os colonizadores. Em seu memorial orgânico, Varnhagen destaca que:

Pelo sistema das bandeiras que o governo não fazia mais que tolerar conquistou-se todo o sertão com suas minas, que foram trabalhadas pelos braços dos índios, e se deu quase cabo do indômito caiapó. E desenganemos: as raças bravias, que se declararam inimigas de morte de nossos antepassados, serão, até os últimos descendentes bravios, nossos inimigos de morte: e não temos outro recurso, para não estarmos séculos à espera de que eles queiram civilizar-se, do que o de declarar guerra aos que se não resolvam a submeter-se, e o ocupar pela força essas terras pingues que estão roubando à civilização. Esta guerra não tem de ser feita à custa do governo, que tem de ocupar suas forças em outros pontos: tem de ser feita exclusivamente por cidadãos brasileiros guardas nacionais, que para ela se ofereçam, organizando-se em bandeiras ou companhias, com determinado número de seus escravos africanos. As bandeiras devem ser pelo menos de cem pessoas, e seus chefes, para realizar qualquer expedição, tirarão nas respectivas presidências autorizações ou cartas de marca. (VARNHAGEN, 2016 p. 168)

Varnhagen (2016) defende explicitamente a guerra contra os povos indígenas, justificando-a como uma medida necessária para o progresso da civilização. Ao utilizar um texto como esse, é essencial contextualizá-lo adequadamente, fornecendo aos professores uma

⁷ Em tupi, significa “Diabo Velho”

compreensão crítica e informada sobre as ideias e o contexto histórico do autor. Sem essa contextualização, corre-se o risco de deixar que Varnhagen tenha a última palavra, perpetuando visões problemáticas sem contestação.

No Brasil colonial e imperial, as bandeiras eram expedições organizadas por colonos, principalmente paulistas, com o objetivo de explorar o interior do país, capturar indígenas para o trabalho escravo e descobrir minas de metais preciosos. Este período foi marcado por conflitos intensos entre os bandeirantes e os povos indígenas, que resistiam à invasão e à escravização. A visão de Varnhagen, um historiador do século XIX, reflete a mentalidade de sua época, em que a pretensa superioridade europeia e a justificativa da violência contra os povos indígenas eram amplamente aceitas.

Varnhagen, nesta citação, expressa uma visão eurocêntrica e etnocêntrica ao descrever os indígenas como inimigos naturais e incivilizados, porém não é somente ele quem faz esse tipo de apontamento. Ele argumenta que a única solução para lidar com a resistência indígena é a guerra e a subjugação completa, utilizando não apenas a força governamental, mas também cidadãos e seus escravos. Esta perspectiva revela uma ideologia de supremacia cultural que desumaniza os povos indígenas e justifica a violência como meio necessário para o avanço da civilização.

Esta política de guerra e subjugação resultou em genocídio, desintegração social e perda de terras e culturas para as populações indígenas. É importante entender essas dinâmicas de poder para reconhecer as injustiças históricas e suas consequências duradouras. Porém, é possível discutir e refletir sobre o tema entre professores e alunos a partir de uma reformulação historiográfica do presente.

Ao analisar a citação de Varnhagen com uma perspectiva crítica contemporânea, é possível ver claramente a brutalidade e a injustiça das políticas coloniais e imperiais contra os povos indígenas. Hoje, reconhecemos a importância de respeitar e preservar as culturas indígenas, bem como seus direitos territoriais. A visão de Varnhagen é um testemunho histórico das atitudes discriminatórias e violentas que moldaram a história do Brasil e serve como um lembrete da necessidade de reconciliação e justiça histórica para os povos indígenas.

Enquanto professor é fundamental contestar as informações e visões apresentadas por Varnhagen. A citação deve ser usada como documento de uma época, mas deve ser acompanhada de uma análise crítica que desafie suas premissas e ofereça uma visão mais justa e equilibrada. É preciso reconhecer que as atitudes e ações defendidas por Varnhagen contribuíram para a opressão e marginalização dos povos indígenas, e que uma abordagem moderna e ética deve enfatizar o respeito aos direitos humanos e a diversidade cultural.

Ao finalizar, Varnhagen oferece uma visão clara das justificativas e métodos utilizados pelos colonizadores para conquistar e explorar o interior do Brasil, ao mesmo tempo que destaca as atitudes eurocêntricas e etnocêntricas que justificaram a violência contra os povos indígenas. Contextualizar e contestar essa passagem é essencial para entender as dinâmicas de poder, exploração e resistência que marcaram a história do Brasil e para refletir sobre as implicações éticas e históricas dessas ações. Dessa forma, podemos promover uma compreensão mais profunda e crítica dos eventos históricos e trabalhar em direção a uma reconciliação e justiça para os povos indígenas.

Bicalho (2022), descreve que o processo de colonização foi extremamente violento e ainda que esse processo levou ao desaparecimento de várias etnias indígenas, inclusive a mítica tribo Gojá. Segundo Chaim, “em território goiano, já haviam dizimado grupos tribais pacíficos como os Goyá e Crixá nos séculos anteriores ao XVIII. Seus ataques provocaram a hostilidade de outros grupos tribais na Capitania, grupos estes que no século XVIII constituíam sério entrave ao povoador” (CHAIM *apud* BICALHO p. 51).

Atualmente, encontra-se a Usina Hidrelétrica Serra da Mesa, localizada entre os municípios de Colinas e Minaçu a menos de 250 quilômetros de Pirenópolis os Avá-canoeiros habitaram aquela região, e que de acordo com Bicalho, “hoje eles correm risco de extinção, com apenas seis indivíduos, sobreviventes de uma história de resistência, massacres e genocídios” (CHAIM, *apud* BICALHO p. 51).

1.3.2 - Missão Cruls

Jarbas Jayme (1971, p. 312) apresenta de forma elucidativa e abrangente informações acerca da Missão Cruls, uma comissão incumbida de realizar estudos geográficos e cartográficos nas áreas destinadas à instalação da nova capital do Brasil. Tema ainda pouco explorado nas escolas e que teve grande relevância para o povo brasileiro, que viu, no centro do Brasil, ser medido o quadrilátero do que seria a nova capital. Em 1891, a nova Constituição republicana do Brasil, sob o comando de Floriano Peixoto, determinou a criação da expedição e fizesse cumprir a Constituição.

Com o objetivo de tornar realidade a determinação presidencial, uma resolução do Congresso Nacional, consignou, na Lei Orçamentária em vigor, os recursos necessários à exploração da região da futura capital. Em consequência, o Ministro dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Antônio Gonçalves de Farias (1854-1936; ministro da Fazenda e da Agricultura de 23 de novembro de 1891 a 23 de junho de 1892), pela portaria de número 119-A, de 17 de maio de 1892, organizou Comissão Exploradora do Planalto Central, escolhendo para chefia-la o astrônomo brasileiro de origem belga Luiz Cruls (1848-1908) que na época era professor da Escola Superior Militar e diretor do Observatório Astronômico do Rio de Janeiro, atual Observatório Nacional. (MOURÃO, 2003 p. 28)

Mas, por que determinar um novo local para a sede do poder? Questão bem simples de resolver, uma vez que a sede do poder sempre esteve no Rio de Janeiro e isso tornava o país vulnerável a ataques de estrangeiros. Outro aspecto pouco mencionando tem relação direta com a Revolta da Armada ocorrida em 1892, assim como afirma Mourão (2003 p. 26) destaca a mensagem de Floriano Peixoto ao Congresso Nacional “reputando de necessidade inadiável a mudança da capital da União, o governo trata de fazer seguir para o planalto central a Comissão que deverá proceder à demarcação da área e fazer sobre a zona os indispensáveis estudos”. Mais adiante Mourão (2003) diz que “se a própria marinha brasileira ameaçava o governo brasileiro instalado na Capital, poder-se-ia imaginar o perigo de uma armada inimiga, na Baía da Guanabara”. Mas as pesquisas os estudos avançaram bem além do que se imaginava:

No desempenho de tão importante missão deveis proceder aos estudos indispensáveis ao conhecimento exato da posição astronômica da área a demarcar, da orografia⁸, hidrografia, condições climatológicas e higiênicas, natureza do terreno, quantidade e qualidade das águas que devem ser utilizadas para o abastecimento, materiais de construção, riqueza florestal etc., da região explorada, e tudo mais que diretamente se ligue ao assunto que constitui o objeto da vossa missão (CRULS, 1894, p. 29 *apud* MOURÃO, 2003 p. 28).

O quadrilátero Cruls, como ficou conhecido tinha 14.400 km². O grupo partiu do Rio de Janeiro no dia 9 de junho de 1892 e vinte dias depois, de Uberaba, seguiram-se rumo ao Estado de Goiás. Em uma passagem do diário do líder da expedição Dr. Luís Cruls, o atraso se deu devido ao preço excessivo dos muare, que devido à grande procura inesperada o preço dos animais mais que dobrou. Os animais eram indispensáveis para transporte dos equipamentos que pesava ao todo 9.640 kg, dispostos em 206 caixas.

O registro da passagem está na casa localizada na antiga rua das Bestas, hoje rua Direita, a qual abrigou a famosa expedição sendo objeto de nosso estudo. Outro ponto importante foi que a expedição faz a medição correta do Pico dos Pireneus com exatidão precisa de 1385 metros de altitude.

Sobre o Luís Cruls, fizemos uso da descrição feita por Jayme (1971) e Mourão (2003) apresentam dados similares sobre a origem e o trabalho de Cruls desenvolvido no Brasil, vejamos:

Nasceu Luís Cruls a 21 de janeiro de 1844, em Diest, reino da Bélgica. Em sua terra natal, fez o curso primário e, o secundário, em Grand, onde fez, também, o curso de Engenharia Civil, transferindo-se, ao depois, para a Escola de Aspirantes de Engenharia Militar, de onde saiu segundo tenente. Promovido a primeiro tenente, em 1870, permaneceu, durante três anos, no Exército belga, do qual se desligou, por exoneração solicitada. No Brasil, para onde se passou, não lhe faltou acolhimento acorde com seus méritos. Assim é que fez parte dos engenheiros integrantes da

⁸ Geomorfologia - descrição das montanhas (fronteiras, altura etc.) por meio de instrumento técnico adequado.

Comissão da Carta Geral do Império, para, em 1879, ser admitido, como adjunto, no Observatório Astronômico, onde, em 1881, foi promovido a primeiro astrônomo e, em 1884, assumiu a chefia desse Observatório, como diretor efetivo. À vista da competência com que se desincumbia das funções oficiais que lhe foram atribuídas, coube-lhe a chefia da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil. Debilitado por tantos trabalhos, veio a falecer, no Rio de Janeiro, a 22 de junho de 1908 (JAYME, 1971 p. 317).

Cabe destacar que não é mérito de Cruls ser o primeiro a explorar o Planalto Central em busca de um território adequado para a implantação da nova capital, e sim de Francisco Adolfo de Varnhagen “Visconde de Porto Seguro”, o qual foi o responsável pela primeira expedição científica para a localização e a mudança da capital federal ainda no Império.

De acordo com o Jornal de Brasília, publicado em 05 fev. 2020, pouco se sabe, em Brasília ou em qualquer outro lugar sobre as ideias mudancistas de Varnhagen, vejamos: “Não há, na capital, menção alguma ao Visconde de Porto Seguro, diplomata, historiador e autor de História Geral do Brasil”. Aos 61 anos, realizou, com recursos próprios, uma penosa excursão a cavalo à província de Goiás, passando por São Paulo, Minas Gerais e Bahia, percorrendo estradas e trilhas abertas pelos bandeirantes. Entusiasta mudancista Varnhagen, compara o Brasil a um corpo humano, onde o coração seria a nova capital estaria mais resguardada no centro. O Jornal de Brasília destaca que:

Visconde de Porto Seguro foi também um pioneiro. Já sexagenário, montou um cavalo e visitou o local que apontou três décadas antes nos mapas, sempre enviando cartas ao ministro da Agricultura. Apesar de não ser o objetivo da missão, Varnhagen teceu comentários esperançosos quanto à mudança da sede do Império àquelas localidades então despovoadas no coração do território brasileiro. (Jornal de Brasília, 2020)

O Visconde de Porto seguro, já em 1849, quando edita o primeiro volume do Memorial Orgânico, e enumera motivos para a mudança da capital, dos quais chamou mais atenção a questão da segurança e o processo de integração nacional. Vejamos:

O segundo desafio consistia no risco de manter a capital no Rio de Janeiro, cuja localização litorânea apresentava vulnerabilidade à intimidação das grandes potências europeias. Essa fragilidade parecia ainda maior em face não apenas de disputas com as novas repúblicas da América hispânica, como também das conquistas pelos Estados Unidos de territórios do México, num processo cujo alcance para o hemisfério ainda não estava claro. (VARNHAGEN, 2016 p. 8)

Portanto, a ideia de mudança prevista pelo Marques de Pombal, José Bonifácio (o qual é atribuído o nome sugestivo de “Brasília”), de Floriano Peixoto fez cumprir parte da constituição enviando a Missão Cruls, e em 21 de abril de 1960, Juscelino Kubitschek realizou o grande projeto mudancista. “Deste Planalto Central, desta solidão que em breve se transformará em cérebro das altas decisões nacionais, lanço os olhos mais uma vez sobre o amanhã do meu país e antevejo esta alvorada com fê inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino” (Juscelino Kubitschek, 02. Out. 1956).

1.3.3 - Jornal Matutina Meiapontense

De acordo com Borges, Lima (2008) apresenta dados significativos em seu artigo publicado na Revista da Universidade Federal de Goiás, intitulado *História da imprensa goiana: dos velhos tempos da colônia à modernidade mercadológica*. Neste estudo, as autoras descrevem o processo de aquisição do jornal Matutina Meiapontense e analisa a contribuição do padre Antônio Luiz da Silva e Souza (1764-1840). O padre, além de se preocupar em reunir informações sobre o contexto social, político e econômico do Estado (ou da Província), foi um colaborador essencial do primeiro periódico goiano, o Matutina Meiapontense.

Foi em 1829, na cidade do Rio de Janeiro, que Joaquim Alves de Oliveira o adquiriu e o fez chegar a Meia Ponte (atual Pirenópolis) em lombo de burro. Assim, a partir de 5 de março de 1830 fez sua primeira edição. Para Borges, Lima (2008)

sua história reflete a luta dos jornais brasileiros contra a dominação portuguesa, uma vez que o jornalismo nacional nasceu no ardor e clima dos movimentos políticos, diferentemente da Europa, que teve o desenvolvimento do jornalismo alicerçado principalmente nas necessidades mercadológicas do capitalismo comercial e industrial. (BORGES, LIMA, 2008 p. 70)

O que chama mais atenção é o ar iluminista e liberal, apresentado na primeira edição do jornal, o seguinte texto assinado pelo marechal Miguel Lino de Moraes⁹ (Presidente da Província de Goiás), vejamos:

A liberdade de Imprensa não he considerada como sustentáculo dos Governos bem constituídos, senão porque oferece meios para instrução geral; por tanto he esta que estabelece a segurança e obrigações do Cidadão, he ella que faz amar a Justiça e respeitar as Authoridades e obedecer as Leis; hum povo instruído, vendo a necessidade da Nação, abraça e soffre, sem murmurar, os impostos; considera o Governo como seu maior bem e aborrece o homem sedicioso, turbulento, como o maior inimigo da Sociedade; não entra pois em dúvida que a instrução seja a melhor e a maior garantido dos Governos Constitucionaes. Firme nestes princípios e persuadido que os periódicos tem concorrido, em grande parte, para se espalhar a luz entre o povo, emprehendi a árdua empresa de redigir o Periódico “Matutina Meyapontense”. Talvez haja mesmo quem diga que a empresa he superior as minhas forças e que não calculei a tarefa que me impuz, eu concordo com todos e he mesmo porque reconheço a pobreza de meus talentos, que nenhum outro nome tão análogo a este periódico, como de “Matutina” cuja luz muito pouco clareia, mas como não se lhe pode negar ser a precursora do dia, creio que assim mesmo irei dissipando as trevas, até que espíritos mais iluminados queirão espalhar as suas luzes. (AGI, 1980, p. 52).

⁹ De acordo com Borges; Lima (2008) o marechal Miguel Lino de Moraes, após encaminhar um ofício ao Império, no qual solicitava a instalação de uma tipografia em Vila Boa (capital da Província), teve seu pedido negado, descrevendo que “Goiás não precisava de uma tipografia”. p. 71. Para não perder a oportunidade de fazer um afronto ao império, escreveu um texto com inspiração iluminista parafraseando o nome do Jornal Matutina. “Matutina” cuja luz muito pouco clareia, mas como não se lhe pode negar ser a precursora do dia, creio que assim mesmo irei dissipando as trevas, até que espíritos mais iluminados queirão espalhar as suas luzes.

Este comentário evidencia uma humildade notável ao reconhecer as próprias limitações diante do desafiador empreendimento de implantar um jornal no coração do Brasil por Joaquim Alves de Oliveira. Ao comparar-se à "Matutina", uma luz que brilha timidamente, mas é precursora do dia, o marechal Miguel Lindo de Moraes, Presidente da Província de Goiás, sublinha a significativa contribuição do jornal Matutina Meyapontense na dissipação das trevas do desconhecimento. Borges e Lima (2008) também reconhecem, em outro momento, a presença do ideário iluminista em suas publicações, conforme demonstrado:

O Matutina Meyapontense surgiu no momento em que o ideário republicano e liberal se espalhava pelo país. Num estudo mais aprofundado do jornal, percebe-se claramente este ideário, que buscava registrar anseios e sentimentos trazidos pelo sonho de um tardio iluminismo que somente a República seria capaz de contemplar. A influência iluminista no Matutina foi tamanha que acabou por influenciar até mesmo na escolha do seu nome. Inicialmente, o jornal era publicado às terças e sextas-feiras, impresso em quatro páginas em papel almaço, contendo apenas duas colunas. Do número 25 ao 178, passou a ser publicado terça, quinta e sábado. A partir do número 179, de 21 de maio de 1831, passou a trazer no cabeçalho as seguintes frases, que expressam uma ação política da imprensa nacional que ganhou força e destaque nas lutas pela Independência: "Os Reis só são legítimos quando governam com a Constituição" (BORGES; LIMA, 2008 p. 73)

O trecho citado destaca o surgimento do Matutina Meyapontense em um período de disseminação do ideário republicano e liberal no Brasil. A análise aprofundada do jornal revela a clara influência deste ideário, refletindo os anseios e sentimentos associados ao tardio iluminismo que a República prometia concretizar. A influência iluminista no Matutina foi tão significativa que influenciou até mesmo a escolha do nome do periódico. Originalmente, o jornal era publicado às terças e sextas-feiras, em quatro páginas de papel almaço com apenas duas colunas.

A partir da edição 25, a frequência de publicação aumentou para terça, quinta e sábado. Notavelmente, a partir da edição 179, de 21 de maio de 1831, o jornal passou a incluir no cabeçalho a frase "Os Reis só são legítimos quando governam com a Constituição", refletindo a ação política da imprensa nacional, que ganhou força e destaque nas lutas pela Independência (BORGES; LIMA, 2008, p. 73). Esta frase sintetiza a essência do pensamento iluminista, que defendia a legitimidade dos governantes subordinada à observância constitucional, reforçando a missão do Matutina em promover a conscientização e a transformação política no contexto brasileiro.

É importante notar que o Jornal fazia oposição ao governo imperial, e, por quatro anos era considerado por muitos como o jornal oficial da província. Por fim, sua última publicação ocorreu em 24 de maio de 1834, e, após dois anos, a tipografia Oliveira vendeu para José Rodrigues Jardim, presidente da Província naquele momento, o qual criou a imprensa oficial a partir de 1837 por meio do Correio Oficial de Goiás.

1.3.4 - Cine Pireneus e a Art Déco

O Cine Pireneus, localizado na então Rua das Bestas, hoje conhecida como Rua Direita, foi erigido em 1919 por intermédio do padre Santiago Uchôa, um espanhol que dedicou-se ao sacerdócio na cidade e ao fomento das artes visuais. O edifício já existia antes de ser adaptado para funcionar como cinema. Originalmente, o Cine Pireneus apresentava um estilo neoclássico, porém, em uma das reformas realizadas em 1936, por Antônio Puglisi, o cinema foi redesenhado em estilo Art Déco. Essa transformação arquitetônica foi possivelmente inspirada pela nova capital do Estado, Goiânia, que se consolidou como um dos maiores expoentes do estilo Art Déco fora da França.

Para compreender melhor a chegada da Art Déco à cidade de Pirenópolis, é preciso entender a construção da nova capital do Estado de Goiás, Goiânia. Arrais (2019 p. 230), em seu livro: *Cidades capitais do Brasil Republicano* aponta que Goiânia teve como grande influenciador seu arquiteto-urbanístico Atílio Correa Lima. Nascido em Roma no ano de 1901, tem sua formação vinculada a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, bem como ao Instituto de Urbanismo da Universidade de Paris.

Art Déco, tem suas origens nas artes decorativas do início do século XX e orientava-se inicialmente para os objetos de uso cotidiano e design industrial, como carros, rádios, utensílios domésticos etc.

Ela não se constituiu desde sua origem num estilo único, mas da união de diversos estilos nascidos no pós-guerra. Seu marco inicial de origem é a “*Exposition internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes*”, realizada em Paris, em 1925.

Nesse sentido, o Art Déco, entendido como ponto de intersecção entre o Ecletismo (em função de seu entendimento da história como inspiração para a concepção arquitetônica, fosse a Antiguidade Clássica, Oriental ou a arquitetura Maia) e o modernismo (valorização dos vazios, aplicação de novos materiais, pureza das linhas geometrizes e aerodinâmicas etc) (...) Isso porque, duas das principais características daquele novo estilo (apologia ao mundo moderno e às suas principais realizações como a velocidade, a comunicação, a industrialização e o cosmopolitismo e a recorrência aos elementos da cultura local (ARRAIS, 2019 p. 244).

Após discutir a vinda da Art Déco para a cidade de Pirenópolis, apresenta-se nome do primeiro filme exibido no local com som foi "O Médico e o Monstro" (Dr. Jekyll and Mr. Hyde, estúdio: Metro-Goldwyn-Mayer / Loew's Inc., direção de Victor Fleming, 1941). Mas como era antes? As exibições eram sem som, o que dava um toque especial para as apresentações era a presença da banda de música da cidade, tocando de acordo que aparecia nas cenas. Outro

detalhe importante, é que o projetor, não era como hoje, que do fundo projeta o filme na tela. No caso do Cine Pireneus, as projeções eram realizadas atrás da tela, o qual precisava ser constantemente molhado para melhorar a imagem e não sofrer aquecimento. Havia momentos para a troca dos rolos de filme, os quais eram aproveitados para fumar, beber e prostrar-se.

O cinema tornou-se extremamente popular na cidade, atraindo moradores da zona rural que viajavam longas distâncias a cavalo para assistir às exibições cinematográficas. Evidências dessa prática ainda podem ser observadas nas argolas fixadas no meio-fio do outro lado da rua, utilizadas para amarrar os animais.

Em 1969, foi produzido na cidade o filme "Simeão, o Boêmio". Por meio do filme é possível ver características da cidade no final da década de 60, como a pavimentação das ruas e a conservação da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário. A trama desenvolve-se em torno do envolvimento amoroso de um casal que utiliza a torre da igreja como local para expressar seu amor. No entanto, o enredo segue o curso de um romance impossível. Após a moça ser violada pelo rapaz na torre do campanário da Igreja Matriz, a família dela busca vingança, querendo matar o rapaz por ser membro do partido de oposição. Eventualmente, as famílias concluem que a única solução é o casamento dos dois jovens, tendo como cenário a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário. O filme foi lançado na cidade de Goiânia em 02 de julho de 1970.

Como tudo tem início meio e fim, a última exibição no Cine Pireneus foi o filme "O Leão do Norte" em 1975. Com a introdução da televisão a partir da década de 1970 o Cine Pireneus entra em decadência. Um incêndio acaba determinando definitivamente sua extinção. Quando criança passava em sua frente e via seu interior destruído, totalmente em ruínas, porém a fachada continuava lá, resistindo ao esquecimento do tempo.

Em 2002, o Cine Pireneus foi revitalizado. A partir da década de 1990, com o incremento do turismo, surgiram novas iniciativas que culminaram em uma extensa reforma do edifício, preservando sua fachada original. Este empreendimento envolveu a colaboração entre o Governo Federal, a administração municipal, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e recebeu patrocínio da TELEBRÁS.

O projeto de reconstrução, iniciado em 1999, teve como objetivo manter as características arquitetônicas da década de 1940, ao mesmo tempo em que adaptava o edifício às necessidades contemporâneas. A inauguração do novo Cine Pireneus ocorreu em 23 de fevereiro de 2002. Atualmente, o espaço é utilizado para a realização de congressos,

convenções, encontros, exposições e apresentações culturais, destacando-se especialmente durante o festival Canto da Primavera, promovido anualmente pelo Governo do Estado de Goiás.

1.3.5 - Teatro Sebastião Pompeu de Pina

De acordo com Jayme (1971 p. 153), o Teatro teve iniciativa particular do senhor Sebastião Pompeu de Pina, situado à direita da Igreja Matriz o qual teve sua construção iniciada em 1899. Para sua edificação o referido construtor contou com donativos da população os quais eram vendidos em leilões e ainda loterias para juntar dinheiro para aquele fim. Outra fonte de recursos veio da intendência municipal e lhe causou grande constrangimento futuro. De acordo com Jaime, entre os anos de 1916 e 1918, a intendência municipal, devido ao auxílio para a construção, pretendeu anexá-lo ao patrimônio do Município. A disputa judicial ganhou repercussão estadual, chegando ao Superior Tribunal de Justiça, o qual julgou a querela favorável à Sebastião Pompeu de Pina.

Atualmente, o Teatro é utilizado durante os eventos que ocorrem na cidade, como a Flipiri, o Canto da Primavera, apresentações musicais e principalmente as Pastorinhas que fazem parte das tradicionais Cavalhadas. Por fim, este tema será mais bem desenvolvido no produto desta dissertação.

1.3.6 - Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos “Branços”

A Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário conserva sua beleza desde os primórdios da colonização do período anhanguerino. De acordo com o autor a possível data para o início da construção teria ocorrido no ano de 1728, porém, os primeiros registros de sua existência ocorrem em 1732 em cerimônia de batismo ocorrido naquele templo. De acordo com os estudos de Jayme (1971) amparado pela pesquisa do Cônego José Trindade da Fonseca e Silva que relata, no Jornal do Brasil datado de 16 de novembro de 1941 o seguinte relato:

à luz deste humilde estudo, fica uma verdade histórica exposta à observação dos estudiosos do passado: a Matriz de Pirenópolis, antiga Meia Ponte, é o monumento mais velho do Estado de Goiás, das igrejas que se construíram no período anhanguerino, é a única que enfrentou as eras e que subsiste e, entre todas, a maior, a mais bela e a mais rica. (JORNAL DO BRASIL *apud* JAYME, 1971 p. 516-517)

Vários viajantes relatam a beleza da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário as quais passamos a descrever por meio do texto de Jayme (1971):

Todos os viajantes ilustres que passaram por Meia Ponte admiraram a sua Matriz, todos os cronistas e historiadores dela falaram muito bem. Padre Casal na sua obra

“Corográfica Brasília”, chama-a a mais bela e diz ser Meia Ponte a mais florescente povoação da Província. Luiz d’Alincourt, no entanto, critica a posição do arraial e da Matriz e diz textualmente: “E até por hum capricho mal entendido edificarão a Matriz no peor sito voltado para o máximo declive do mesmo largo e os fundo que estão em huma cova para a parte mais espaçosa, o que executarão só para que o Templo ficasse próximo a casa de quem tinha concorrido com maior quantia para sua função, o que d’esta sorte exige”. Saint Hilaire, ao contrário de d’Alincourt, elogia a posição topográfica de Meia Ponte, extasiando-se em face do panorama que oferece a quem esteja na porta principal da Matriz, admira-a na sua grandeza e largura de suas paredes. Silva e Sousa, na sua “Memória Estatística”, descreve as medidas de suas paredes e a riqueza de seus altares. Cunha Matos registra: “É grande, bela e maltratada, com dois altos campanários”. O “Anuário H. G. e Descritivo do Estado de Goiás” é o mais completo. Fala de seu tamanho: 50 metros por 24, alicerces todos de cantaria com profundidade de 15 palmos e mais 5 acima do solo. Pórticos todos de cantaria bem lavrada. Paredes de terra socada, sistema de pilão. (JAYME, 1971, p. 516)

Sobre a imagem de Nossa Senhora do Rosário, padroeira da cidade de Pirenópolis, foi trazida de Portugal, sendo uma das mais velhas imagens do Estado de Goiás. Como já foi dito, se tornou a padroeira da cidade, pois de acordo com um costume católico, colocava-se nome em pessoas, locais sempre observando o santo do dia. Pirenópolis foi fundada no dia 7 de outubro de 1727.

A construção está localizada no alto de uma colina, da qual pode ser vista de vários pontos da cidade. Sua base é feita de pedra de cantaria, com encaixes perfeitos. Suas paredes são feitas em taipa de pilão (terra socada) em camadas para conseguir aguentar o peso do teto. Possui duas torres a do campanário e a do batistério. Possui quatro altares em seu corpo e um altar principal dedicado à Nossa Senhora do Rosário sendo trazida de Portugal. Os primeiros registros relacionados à matriz foram feitos em 1732, com o primeiro batizado realizado na igreja e em 1734, quando foram iniciados os registros no Livro de Óbitos dos sepultamentos no interior da Matriz.

No dia 20 de outubro de 1838, o teto da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário desabou. Uma grande força tarefa para arrecadação de recursos foi feita. Joaquim Alves de Oliveira esteve à frente das obras sendo ele o seu maior benfeitor.

Outro aspecto interessante ocorre em 1863 quando a referida igreja passará por uma nova reforma e desta vez tem seu teto da capela mor e altar principal são decorados por Inácio Pereira Leal e Antônio da Costa Nascimento, auxiliados pelo jovem de 14 anos Francisco Herculano de Pina. O custo da pintura foi de 200 reis conforme consta nos escritos de Jayme (1971, p. 527).

No dia 5 de setembro de 2002, a cidade de Pirenópolis acordou com a triste notícia de que seu mais belíssimo templo estava em chamas. Tombado pelo IPHAN em 1941, o incêndio

na Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário aniquilou o patrimônio material inestimável abandonando uma história de grande opulência. Apesar do grande desastre material, nenhuma vida se perdeu, porém, uma dor imensurável atravessava o peito dos moradores de Pirenópolis. Muitas imagens foram salvas. Entre elas está a de Nossa Senhora do Rosário, trazida de Portugal a qual tem sido considerada a mais antiga de todo Estado de Goiás, também a imagem de Nossa Senhora das Dores, esculpida pelo santeiro José Joaquim da Veiga Valle e mais dez imagens, além de alguns paramentos religiosos, o restante se perdeu com o incêndio.

É notável a presença discriminatória dos negros na cidade de Pirenópolis, uma vez que sua Igreja dedicada à Nossa Senhora do Rosário dos Pretos foi demolida por total descaso das autoridades locais. Negros raramente entravam na Igreja dos Brancos. Porém, com o incêndio houve uma reviravolta histórica. O altar da antiga Igreja dos Negros, foi parar dentro da Igreja dos Brancos, dando a oportunidade de revisão e reparação histórica em relação aos negros.

1.3.7 - Igreja de Nosso Senhor do Bonfim

A Igreja de Nosso Senhor do Bonfim fica no encontro das duas Rua Aurora e a do Bonfim, e que atualmente. Atrás da referida igreja, encontra-se um dos bairros mais povoados da cidade, conhecido como Alto do Bonfim. Também se destaca por ser caminho para as pedreiras, cachoeiras e o morro dos Pireneus distante da cidade cerca de 24 km. Foi edificada em um dos pontos mais altos da cidade e de acordo com Jayme (1971), sua construção é atribuída ao Sargento-mor Antônio José de Campos.

De estilo colonial, como o são, em maioria, os templos católicos do Estado de Goiás, é de sólida construção e conta três altares (dois laterais e o maior), artisticamente cinzelados, os quais, como os de suas congêneres, principalmente os da igreja do Rosário, extasiam, pela harmonia e sua estrutura e graça de sua decoração (...) Inteligentemente edificada no ponto mais alto da cidade, de onde se divisa belíssimo panorama que se estende até às serras da 'Matutina' e do 'Frota', foi construída essa igreja, segundo cremos, entre os anos de 1750 e 1754, pois, em 1755, o sargento-mor Antônio José de Campos adquiriu, na cidade do Salvador, e fez transportar, por duzentos e sessenta escravos, a veneranda imagem do Divino Crucificado, de grandes proporções, que se venera no trono da encantadora e evocativa ermida, e que, desde aqueles tempos, tem sido objeto de devoção dos filhos da terra e de outros pontos do Estado, os quais, cheios de amor e gratidão, vêm trazer suas homenagens aos pés de Cristo Redentor (JAYME, 1971, p. 531).

O que chama a atenção é o grande número de escravos, duzentos e sessenta, no total que foram utilizados no transporte da imagem que possui tamanho natural conforme consta no livro de Jayme (1971, p. 539). Os escravizados que trouxeram a imagem, certamente foram alocados no processo de mineração e empregados na agricultura na propriedade do dito Sargento-mor, uma vez que ele era dono de uma propriedade a cerca de uma légua e meia de Pirenópolis, região denominada de Moro Grande.

1.3.8 - Igreja Nossa Senhora do Rosário dos “Pretos”

A Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos não existe mais, em seu lugar, atualmente há um coreto. Quem passa por ali despercebido não sabe de sua história e da luta de homens e mulheres negras que lutaram no passado para serem respeitados. Edificada com os materiais disponíveis na época, sua construção é datada entre os anos de 1743 e 1757 ainda no período de exploração do ouro. O que faz diferente das outras é que sua construção foi realizada por homens negros africanos que trabalhavam na exploração das minas e, de alguma forma, pela religião ou ainda pelo sincretismo, se mantinham unidos. Jayme (1971) descreve que seus “altares, artisticamente cinzelados, de custosa e belíssima arquitetura, deslumbram aos olhos mais existentes e assinalam, às gerações de hoje, a habilidade dos marceneiros daqueles tempos de tantas grandezas” (JAYME, 1971, p. 530).

Qual teria sido o motivo da demolição da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos? Enquanto outras Igrejas receberam reformas, principalmente a Matriz, “a igreja do Rosário [dos pretos] é, hoje, uma triste e dolorosa lembrança”, que poderia ajudar a reconstruir a história de homens e mulheres, que em seu tempo, buscavam na religião o refúgio para a perversidades da escravidão. Jayme (1971, p.931) se queixa de outros processos modernizadores que levaram a destruição de algumas construções da antiga Meia Ponte:

Em nossa terra, tem-se demolido, sem piedade e com o mais acintoso desrespeito ao passado, tudo o que lembra épocas distantes: lá se foi o majestoso sobrado do opulento mineiro Antônio Rodrigues Frota, ao qual se referiu Saint-Hilaire, quando de sua passagem por Meia Ponte, segundo vimos, linhas volvidas; lá se foi o grandioso sobrado do comendador Oliveira, demolido em 1868, edifício que causara admiração a visitantes ilustres; lá se foi a igreja da Lapa; lá se foi a graciosa vivenda do ilustrado vigário da vara, José Joaquim Pereira da Veiga; lá se foi o pitoresco sobrado do padre Francisco Inácio da Luz, que era situado na margem direita do rio das Almas e pouco abaixo da igreja do Carmo; lá se foi, finalmente, o chafariz da praça da Matriz, cujo local é ignorado por muita gente. (JAYME, 1971, 931)

Foi, portanto, a irmandade do Nossa Senhora do Rosário dos Pretos que erigiu a referida igreja e ganhou o direito de enterrar seus mortos dentro ou fora dela. Durante a instalação da fiação subterrânea naquele local, foram encontradas ossadas que comprovam que ali havia um cemitério dos homens pretos, e que hoje, não havendo ações que façam lembrar a existência da igreja, a história dos negros em Pirenópolis passa despercebida pela maioria dos visitantes e estudantes. Torna-se necessário, por meio da aula de campo, visitar este local, que a sua maneira, homens e mulheres negras puderam manifestar sua fé e o direito de serem enterrados dignamente.

1.3.9 - Chico de Sá – Coronelismo em Goiás

Para o desenvolvimento deste tópico, será utilizado o texto de F. Itami Campos (2022), quando trabalha a questão do coronelismo em Goiás. Em seu texto, parte do livro *Goiás + 300*, com o título *Goiás: Coronelismo e Mandonismo: a presença do “coronel” na política regional* Campos (2022) descreve a “presença do coronel na vida política local”. Esse texto trata do coronelismo em Goiás e suas características. Em outra obra de Campos (1987), intitulada *Coronelismo em Goiás*, o autor destaca que a “nível estadual, o arranjo coronelístico vai ser estabelecido pelo ‘compromisso’ entre os grupos políticos municipais sobre o controle do executivo estadual, sendo dada ‘carta branca’ aos coronéis nos seus domínios” (CAMPOS, 1987, p.19).

Para tratar sobre a questão do coronelismo em Pirenópolis, é destaque as pesquisas de Adriano César Curado (2014), em seu livro intitulado *Os carapinas dos Pireneus*, no qual descreve como uma figura ímpar no contexto pirenopolino o senhor Francisco José de Sá. Pirenopolino por nascimento (29 jan. 1861) se destaca pela habilidade nas atividades comerciais e de acordo com seu biógrafo, é grande incentivador das artes e da cultura locais, pois “ajudou a manter restauradas as igrejas de Pirenópolis, incentivou o teatro e outras artes, ajudou na manutenção das bandas de música Phoênix e Euterpe” (CURADO, 2014).

Filho de escrava, teve sua alforria quando batizado pela quantia de “32 oitavas de ouro”, reconhecido e legitimado por seu pai José Joaquim de Sá que o criou. Deixou vasta linhagem ao se casar aos 25 anos. Devido a intervenção de seu pai, sabia ler e escrever o que o levou a desenvolver grande habilidade para o comércio principalmente por meio da venda de gado e fumo, tornando um grande comerciante na região. Outra habilidade se deu na construção civil. É dele o casarão que fica na atual praça do coreto, antiga Igreja da Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Devido sua grande riqueza, praticou agiotagem emprestando dinheiro a juros aos pirenopolinos levando a ser um dos homens mais ricos da província, “o maior proprietário urbano e rural do município” dono de um grande rebanho bovino. Para CAMPOS (2022, p.192) “muitos tem origem na expansão da fazenda e no interesse do coronel de controlar a população rural, com base no compadrio e na reciprocidade, na concessão de proteção e de alguns benefícios pelo apoio político e o importante voto”. Em outra citação, Campos (2022) descreve que:

No estado de Goiás, semelhante aos demais estados brasileiros, eram marcantes a presença e o domínio dos coronéis na política estadual e municipal, embora muitos coronéis não tivessem patentes, nem o reconhecimento da guarda nacional. Eram os

grandes donos de terras, produtores rurais, mandões locais e assim reconhecidos pela oligarquia estadual (CAMPOS, 2022 p. 193).

Coronel Chico de Sá, como era conhecido, tinha grande paixão pela política sendo vereador ainda no período imperial entre 1887 e 1889 e na República entre os anos de 1893 e 1895, de 1911 a 1915 e finalmente 1915 a 1919. De acordo com Curado (2014), “só não foi intendente municipal ou deputado estadual porque não quis”. Porém, com sua influência elegeu tanto intendentes bem como vereadores e deputados.

O que contribuiu ainda mais para a eternização de seu nome na história de Pirenópolis, ocorreu em 1917 quando, por meio de sorteio, tornou-se Imperador do Divino pela primeira vez. Nos anos de 1933 e 1937 novamente sorteado. Porém, foi no ano de 1917, deixou ele sua marca, o qual realizou uma das maiores festas já vistas da história. Curado (2014) comenta que durante os dias de novena e das famosas Cavallhadas, a cidade toda comeu empadões, pastéis, doces finos, quitandas e bebeu muito vinho à custa do Coronel Sá” Nunca queimaram tantos foguetes de rabo e as roqueiras e pichorras deixaram o Largo da Matriz e do Rosário completamente esburacados. (CURADO, 2014 p. 36)

Aos 77 anos o Coronel Chico de Sá parte desta vida (07 nov. 1938) deixando um grande legado. Graças a sua ajuda financeira, muitos pirenopolinos foram estudar em Seminários do Rio de Janeiro e São Paulo. Curado (2014, p. 37) descreve que “seu enterro foi com grande pompa, acompanhado por uma multidão, ao som de banda de música e orações da Irmandade do Santíssimo Sacramento, da qual fazia parte”.

1.3.10 - Casa de Câmara e Cadeia

A primeira Casa de Câmara e Cadeia, sua construção tem início a partir de 1733, localizada no Largo da Matriz de Nossa Senhora do Rosário. Seguiu o modelo português de ultramar, também em estilo colonial (tanto a primeira quanto a segunda Casa de Câmara e Cadeia, na margem esquerda do Rio das Almas – próxima a ponte de madeira que dá acesso ao bairro do Carmo). Jayme (1971) descreve a construção de acordo com os relatórios da época que assim dizem:

Por falta de luz e de ar, sérios perigos oferecia à saúde dos presos. Era, em nossa terra, a última reminiscência do despotismo dos tempos coloniais e testemunha muda de tantos sofrimentos. Dispunha de três quartos, em meia-água, para alojamento da polícia, como pequeno pátio interno, cercado a muro muito alto. Essas dependências ficavam acima do pesado edifício. Sobre a porta de entrada, que era muito alta e relativamente estreita e dava para um saguão, cujo pavimento era revestido de pedra, via-se o sino giratório, que anunciava as prisões, as sessões da câmara municipal e do tribunal do júri e a hora do silêncio (21h). Essas sessões funcionavam no andar

superior. Havia uma prisão, a que denominavam casa-forte, toda guarnecida de pranchões (teto, parede e pavimento) e cujo ingresso se fazia por um alçapão, de que pendia uma escada, presa a uma corrente. Recebendo luz muito escassa, por uma única janela, com duas grades de aroeira e ferro, aberta no paredão de pedra de um metro de espessura, exalava cheiro pestilencial. O infeliz que caísse naquela masmorra perdia, em pouco tempo, a saúde. (JAYME, 1971 p. 131-132)

A nova Casa de Câmara e Cadeia teve suas obras iniciadas a partir de 1916, pelo intendente municipal Cristóvão José de Oliveira, tendo suas obras finalizadas em 1919. Manteve as características da primeira, sendo construída próxima da ponte sobre o Rio das Almas.

Atualmente, a Casa de Câmara e Cadeia conta com uma exposição conhecida como Museu do Divino, onde é possível ver elementos das Cavalhadas de Pirenópolis, encenadas desde 1826 e que, a cada ano se destaca por sua beleza e tradição. Vídeos, imagens e objetos podem ser observados pelos visitantes. Um destaque especial no museu é o tiro de toco, o qual imita os canhões portugueses, e que, por muitos anos, meu avô José Jacob de Pina, foi salveiro do Divino, responsável pelos tiros de toco nas fazendas que recebiam os pousos de folia.

1.3.11 - Rio das Almas/mineração e Lavras do Abade.

A origem mitológica do nome do Rio das Almas remete à sua fundação, sendo associada a eventos históricos controversos. Uma perspectiva sustenta que o rio recebeu seu nome devido ao elevado número de escravos que perderam a vida durante a extração de ouro. Tanto Salles quanto Palacín alinham-se nessa visão, descrevendo a exploração aurífera como desumana, resultando em numerosas doenças e mortes entre os trabalhadores negros.

No entanto, outra narrativa histórica apresenta uma abordagem diferente. Em 7 de outubro, os primeiros colonizadores comprometeram-se a construir uma igreja caso encontrassem ouro, dedicando a primeira missa às almas do purgatório. Diante desse compromisso, os primeiros registros da existência da Igreja Matriz datam de 1732, marcando os primeiros batismos na região.

A primeira ponte edificada de forma displicente, com a enchente foi levada, derivando por um longo período nome de Meia Ponte até 1890, quando passou a se chamar Pirenópolis. De acordo com as narrativas de Jayme (1971), a segunda ponte esteve a cargo de Luciano Nunes Teixeira e Antônio Rodrigues Frota, que com sua grande riqueza dada pela extração aurífera construíram além da ponte, a Igreja de Nossa Senhora do Carmo, bem como um sobrado o qual se pode ver nas pinturas de William Burchell.

Figura 4 - Igreja de Nossa Senhora do Carmo do Monte – Ilustração William Burchel



Fonte: <https://acesse.dev/bQNW5>. Acesso em: 23 set. 2023.

A imagem pode ser explorada pelo professor durante a visita à Igreja Matriz, a qual consta no painel de entrada da pequena exposição. Para reforçar a questão da tese sobre a ponte, também contribui o relato de August de Saint-Hilaire, que em 1819 esteve no arraial de Meia Ponte já se encontrava em ruínas.

Para Jayme (1971), já em 1833, a ponte sobre o rio das Almas, por estar em péssimas condições, a câmara municipal deliberou por sua reconstrução. Porém, somente nove anos depois, em 1842, que os serviços de reparo da ponte foram executados. Em 1867, com o auxílio do governo provincial, foram feitos novos reparos e melhoramentos na referida ponte. Em 1878 um novo pedido foi feito ao governo provincial que provisionou 500\$000, que foi concedida apenas em 1882. Outra reforma se fez no ano de 1893 onde se gastou 601\$700¹⁰. Em 1902 a velha ponte foi demolida e, de acordo com Jayme (1971). foi iniciada a construção de uma nova estrutura no local e em 1903 foi inaugurada. Em 2017 a ponte passava por uma nova reforma.

Sobre a mineração se deu de forma incipiente fazendo uso das bateias e bicas, por onde se faziam passar o cascalho para ser lavado. Para a realização deste trabalho, adquirimos uma bateia e fomos a um córrego próximo de nossa propriedade. O que constatamos que todos os córregos afluentes do Rio das Almas tiveram seu leito remexido a procura do ouro – conhecidas como lavras. Quando fomos dar as primeiras bateadas, uma das coisas que notamos o espaçamento do leito do córrego, o qual era visível a degradação do meio ambiente uma vez que suas margens foram totalmente revolvidas a procura do metal.

¹⁰ A moeda que se apresenta na pesquisa é o “reis”. Ela foi adotada no Brasil, desde os tempos coloniais até o ano de 1942.

Para ajudar na construção desse tópico, buscamos a dissertação de mestrado intitulada: *Lavras do Abade – Estratégias de Gestão para o Patrimônio Arqueológico Histórico em Pirenópolis, Goiás*, de Diogo Menezes Costa. Nela Costa (2003) faz alguns apontamentos já distantes do século inicial da colonização de Meia Ponte. Os acontecimentos ocorrem no final do século XIX e início do século XX, na região dos Pirineus e que afeta a vida das pessoas em Pirenópolis, principalmente devido a poluição e a degradação do rio das Almas causado pelo processo de mineração nas lavras do Abade. Costa (2003) remonta a história das minas do Abade afirmando que:

(...) começaram a ser consolidadas junto a exploração do ouro na serra dos Pirineus iniciada por volta de 1750, quando João Rodrigues Abade descobre uma data aurífera que levaria mais tarde seu nome, no sudoeste da serra próximo aos arraiais de Meia Ponte e Corumbá de Goiás, dentro da fazenda Cabaceiros. Fica então em abandono até por volta de 1880, quando a exploração aurífera da área é retomada através da Companhia Prado, comandada pelo francês Bernard Alfred Amblard d'Arena, que funda a Sociedade d'Arena & Cia para a compra da fazenda Cabaceiros e a exploração do local. (COSTA, 2003, p. 58)

Utilizando-se recursos avançados para a época, cuja força da água era tal que era impossível atravessar-lhe com um golpe de facão, como destaca Jayme (1971) e chegou-se a se fazer uma vila nas proximidades da mina com toda estrutura de uma cidadela, chegando a possuir até farmácia e açougue. Porém, problemas ambientais serão sentidos pela população de Pirenópolis, a partir do ano de 1884 como destaca Costa (2003):

Mas, já a partir de 1884 problemas com a poluição da água e disputas legais sobre o funcionamento do desmonte começam a acirrar o relacionamento da mina com o povoado de Meia Ponte, pois a mina das *Lavras do Abade* era acusada de poluir, tornando impróprio para o banho e consumo, as águas do córrego da Barriguda, afluente do rio das Almas que corta a cidade. (COSTA, 2003 p. 60)

A poluição e o assoreamento do leito dos rios já era um problema antigo em toda parte onde havia a exploração do ouro. Ainda hoje, os governos lutam para que não haja exploração de ouro, principalmente em terras indígenas na Amazônia. Assim como hoje, muitas medidas são tomadas para impedir a poluição e o assoreamento dos rios principalmente a contaminação da água por azougue¹¹. Apesar dos bons resultados com a mineração, surgiu também os problemas ambientais os quais, segundo Jayme (1971), “os moradores acabaram se revoltando”. Para Costa (2003):

Após diversos percalços, as atividades na mina seguem ante protestos da população e batalhas jurídicas, até o fim de tarde de vinte de março de 1887, quando um grupo de vinte e quatro jovens, fortemente armados e mascarados, vindos de Meia Ponte, invadem e incendiam a vila, expulsando aos berros e tiros os mineiros. Esta atitude tomada por representantes da população meiapontense exprime o nível de descontentamento que a mina, seus habitantes e principalmente o gerente, haviam provocado no arraial. (COSTA, 2003 p. 61)

¹¹ Mercúrio que serve para limpar o ouro, retirando suas impurezas.

A partir das informações apresentadas, podemos concluir que a exploração de ouro e as atividades de mineração, apesar de serem potencialmente lucrativas, trouxeram consigo uma série de consequências negativas para o meio ambiente e para as comunidades locais. A poluição e o assoreamento dos rios, agravados pela contaminação por mercúrio, representam problemas sérios e antigos, que persistem até hoje, especialmente em áreas sensíveis como a Amazônia, mas também em áreas urbanas do Estado de Minas Gerais, por exemplo, onde a mineração causou grandes danos ambientais e sociais. As tentativas dos governos de controlar e prevenir tais explorações em territórios vulneráveis, como terras indígenas, evidenciam a complexidade e a urgência de se encontrar um equilíbrio entre as atividades econômicas e a preservação ambiental.

A reação violenta dos moradores de Meia Ponte em 1887, conforme relatado por Costa (2003), destaca a intensidade do descontentamento popular em relação aos impactos negativos da mineração. Esse episódio ilustra não apenas a resistência local contra a exploração desenfreada e seus efeitos deletérios, mas também sinaliza para a necessidade de uma gestão mais responsável e sustentável dos recursos naturais. O fato de que a população chegou a tomar medidas violentas, como a invasão e incêndio da vila mineradora, sublinha a importância de se ouvir e respeitar as vozes das comunidades afetadas por tais atividades.

Dessa forma, a história da mineração de ouro evidencia os desafios ambientais associados, fornecendo valiosas lições sobre a importância de conciliar interesses econômicos, preservação ambiental e o bem-estar das comunidades locais. No contexto atual, surgem novos desafios, destacando a necessidade premente de enfrentar problemas recentes, como a gestão responsável de resíduos, a contaminação do solo e da água, bem como os impactos das mudanças climáticas nas atividades mineradoras. Não se pode esquecer o ainda recente acontecimento que envolveu a mineração na cidade de Brumadinho (janeiro de 2019), em Minas Gerais que deixou centenas de mortos e milhares de desabrigados.

Além disso, a contaminação da água com mercúrio emerge como uma preocupação significativa, exigindo medidas específicas para controlar e reduzir esse risco ambiental. Para superar essas questões, torna-se ainda mais importante estabelecer uma governança ambiental eficaz, políticas públicas inclusivas e a adoção de práticas de mineração altamente sustentáveis, visando garantir um equilíbrio duradouro entre desenvolvimento econômico e responsabilidade ambiental.

1.3.12 - Igreja Nossa Senhora do Carmo

Construída à margem direita do Rio das Almas próximo à ponte no ano de 1750 e que para Jayme (1971) nascida de uma provável rivalidade entre seus construtores Luciano Nunes Teixeira e Antônio José de Campos, este último sendo o construtor da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim. Atualmente abriga inúmeras obras do artista Meiapontense José Joaquim da Veiga Valle nascido no Arraial de Meia Ponte em 09 de setembro de 1806.

Sua fundação é feita com pedra e as paredes são taipa de pilão, técnica utilizada na maioria das igrejas da cidade. Atualmente está no formato original em estilo colonial. Mas, contudo, já esteve também com um estilo neoclássico. Na imagem abaixo, tirada pelo astrônomo Henrique Morize, membro da Comissão Exploradora do Planalto Central, encarregada de explorar a região central do Brasil, para que nela, pudesse se instalar a futura capital do país.

De construção modesta, é a menor e mais baixa de suas congêneres, todavia, bem ornada e com três belos altares (...) a Igreja de N. S. do Monte do Carmo possui as imagens da padroeira, com um metro e cinquenta centímetros de altura, inclusive o respectivo pedestal, verdadeira obra de arte, mandada vir de Portugal, por Luciano Nunes Teixeira; a de Santa Teresa, também vinda de Portugal; a de N. S. da Boa Morte da Lapa, para ali levada em 1869 (JAYME, 1971 p. 534-535).

Figura 5 - Ponte sobre o rio das Almas – Pirenópolis. H. Morize



Fonte: MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. Louis Ferdinand Cruls: explorador do céu e da terra. Verano Editora. Brasília/DF, 2003. p. 41.

1.3.13 - Mercado Municipal

Sobre o Mercado Municipal, antes de encontrar seu lugar definitivo, no largo do antigo Teatro São Manoel, funcionou em várias casas alugadas. Porém, em 20 de setembro de 1914, ganha sede própria. “Construção sólida, vasta e arejada, dispõe de espaçosos quartos destinados ao comércio de todos os produtos agrícolas. Foi feito na administração de José Ribeiro Forzani e sob a hábil e criteriosa direção do emérito carpinteiro Manoel Antônio Peixoto”.

Nos anos subsequentes, em 1936, Mário Mendes, por influência da esposa Benedita Cipriano Mendes, mais conhecida como Santa Dica, tornou-se prefeito da cidade de Pirenópolis, proporcionando melhorias no mercado municipal. Para saber mais sobre Santa Dica destacamos a obra de Jeane das Graças Araújo Silva (2005), em sua dissertação de mestrado intitulada *Santa Dica ou Reduto dos Anjos: Uma Visão Psicossocial* proporciona uma análise mais aprimorada a partir de temas como a disputa pelo poder, crises políticas, sociais e econômicas, fazendo surgir figuras de cunho messiânico.

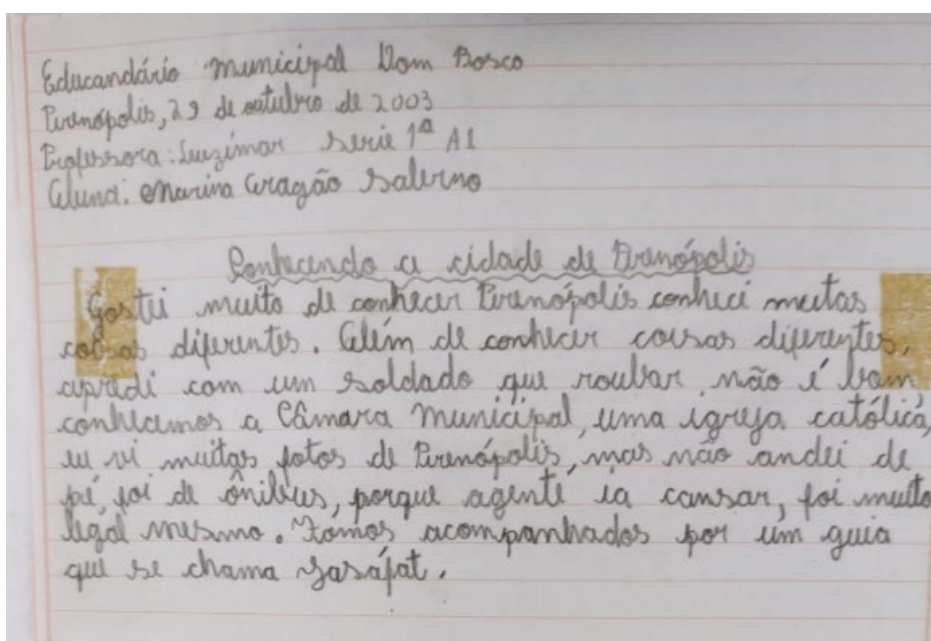
Ainda sobre o Mercado Municipal, a prefeitura promoveu a reforma do prédio e o repassou para a Banda de Música Phoenix, a partir de 2018, fazendo cumprir sua função social na educação musical de jovens pirenopolinos. A banda de música tem lugar de destaque na história da cidade de Pirenópolis, garantindo a gerações futuras o conhecimento musical de outros tempos, desde sua fundação em 23 de julho de 1893, pelo mestre Joaquim Propício de Pina.

Finalmente destaca-se a importância de reconhecer e valorizar o patrimônio cultural e histórico de Pirenópolis como um elemento central para a compreensão da dinâmica social e ambiental da região. Além disso, sublinha a necessidade de políticas públicas eficazes que possam mitigar os impactos negativos sobre o meio ambiente, garantindo sua preservação e a promoção do bem-estar das comunidades locais. Através deste estudo, contribui-se para um diálogo mais amplo sobre a relação entre desenvolvimento econômico, conservação ambiental e justiça social, oferecendo perspectivas valiosas para futuras pesquisas e intervenções na região de Pirenópolis e em contextos similares.

CAPÍTULO II – DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DA PRÁTICA À TEORIA.

A trajetória do ensino e da aprendizagem em História configura-se como uma tapeçaria rica, entrelaçada pelas linhas da experiência e pelos padrões da reflexão. Neste capítulo, desviamos-nos da rota acadêmica convencional que percorre a teoria e em seguida, sua aplicação na prática. Porém, seguiu-se um caminho mais vivido e direto: da prática à teoria. Esta escolha é inspirada por uma genuína imersão nos recônditos históricos e culturais da cidade de Pirenópolis, Goiás, ilustrada pela imagem de um relato estudantil datado de 2003.

Figura 6 - Trecho manuscrito pela aluna Marina Aragão Salerno do Educandário Municipal Dom Bosco, reflete uma experiência educativa imersiva



Fonte: Arquivo pessoal profª Luzimar.
Projeto conhecendo a cidade, 2003.

O trecho acima foi escrito por Marina Aragão Salerno, aluna do Educandário Municipal Dom Bosco (2003) refletindo uma experiência educativa imersiva. Ela expressa um entusiasmo palpável ao explorar a sua cidade, descobrindo "muitas coisas diferentes" e sendo guiada por trilhas que entrelaçam o passado ao presente. Através dessas linhas juvenis, vemos a história ganhar vida não apenas em monumentos, mas nas histórias compartilhadas por um guia chamado Josafat, cuja presença sugere uma ponte entre a riqueza do passado e a curiosidade do futuro.

Esta experiência prática, enraizada na descoberta e na narrativa, constitui a base fundamental deste capítulo. Ao desempenhar o papel de guia e, posteriormente, como professor de História, esta prática tornou-se a chave de um método didático que busca não apenas

informar, mas também formar cidadãos conscientes de seu papel na continuidade, ruptura e construção da história. A experiência da vida prática à academia revela a intersecção entre o vivido e o aprendido, entre o legado histórico e o didatismo contemporâneo.

Nesse contexto, procurou-se desvendar como estas experiências moldam a didática da história, proporcionando uma compreensão profunda que transcende o âmbito da sala de aula. Esse conhecimento ressoa não apenas nos corredores acadêmicos, mas também nas ruas de uma cidade carregada de histórias. Muitos pesquisadores que tiverem acesso a esta pesquisa irão refletir sobre o título deste capítulo. É uma prática da academia geralmente partir da teoria e voltar-se posteriormente para a prática, o que de fato não é o caso. O que nos levou a trilhar esse caminho, tem relação direta com a prática exercida durante alguns anos na cidade de Pirenópolis, em Goiás, primeiro como guia e posteriormente como professor da disciplina de História.

Figura 7 - Prática como Guia na cidade de Pirenópolis-GO



Fonte: Arquivo pessoal prof^a Luzimar.
Projeto conhecendo a cidade, 2003.

A questão da prática precedendo a teoria reforça a tese de que o ambiente exerce influência sobre o indivíduo. A partir de 1996, por meio de incentivos municipais intermediados pela ACVP – Associação de Condutores de Visitantes de Pirenópolis, iniciamos o trabalho de apresentar a cidade a visitantes, estudantes e demais interessados na história local da cidade de Pirenópolis.

Dessa forma, o que se viu foi um caminho inverso, a prática precedendo a teoria, fazendo uso, de forma simples, não acadêmica, o patrimônio histórico como elo para narrar a história de Goiás. Possuíamos a experiência prática, no entanto, carecíamos do embasamento teórico.

Para tanto, para suprir esta carência de orientação, em 2000, ao ingressar na academia (Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão), a escolha do curso de história foi natural, sendo influenciado pelo meio, representou uma oportunidade concreta de aprimorar o conhecimento prático por meio da exploração científica. Esta jornada nos proporcionou uma visão aprofundada de como a história é construída e como ela é importante para o contexto atual. Agora, com a participação no Mestrado Profissional de História, tornou-se ainda mais evidente a importância do ensino da história, conferindo-lhe significado e ampliação da consciência histórica.

Figura 9 - Prática como professor na cidade de Pirenópolis-GO



FONTE: Sandro Alves de Almeida Júnior, novembro/2023.

Ao realizar uma aula de campo em uma cidade histórica, aluno, enquanto receptor, não apenas observa, mas também constrói significado a partir do que visualiza, abrindo possibilidades para novas interpretações e entendimentos mais ricos sobre o passado e sua relação com o presente.

A educação patrimonial pretende dar significado à história, que em nosso caso, o público são alunos da educação básica, promovendo um processo ativo de conhecimento, ou seja, criar suas próprias interpretações a partir do olhar. O chão da escola permite um trabalho diferenciado e dirigido, construído sob a égide do conhecimento científico e de metodologias pedagógicas capazes de proporcionar a libertação do indivíduo enquanto ser social.

2.1 – Didática da História pela perspectiva alemã – Jörn Rüsen.

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto à intencionalidade da vida prática (RÜSEN, 2001 p. 78).

A concepção tradicional do ensino de história não permite uma ação protagonizante do sujeito enquanto agente transformador de sua realidade. Muitas vezes o ensino de história encontra-se enrijecido no escopo institucional e já cristalizados com o passar do tempo. O modelo existente de ensino é de uma escola da repetição sem compreensão o que provoca a bestialização do educando, uma vez que não entende o processo pelo qual está inserido no mundo e o que lhe trouxe até seu presente.

A aula de campo, porém abre um caminho democrático de discussão e reflexão a partir do que se observa. Os objetos de estudo, não só conteúdos, devem servir para dar significado ao ensino de história permitindo que os estudantes se tornem produtores de conhecimentos e possam rechaçar visões institucionalizadas. É importante desenvolver nos alunos a capacidade de construir conhecimentos e não apenas receber, onde seja possível explicitar suas ideias e dificuldades. Para Marilena Chauí (2000, p. 9):

A primeira característica da atitude filosófica é negativa, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao estabelecido. A segunda característica da atitude filosófica é positiva, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica. (CHAUÍ, 2000, p. 9)

Muitos educandos estão interessados nos grandes acontecimentos como a Primeira Guerra e a Segunda Guerra Mundial, mas por quê? Estes, sem dúvidas são temas que chamam a atenção da grande maioria, porém, evidencia o distanciamento da própria história enquanto formadora de identidade. O que chama a atenção para o estudo da história local, muitas vezes é a falta de materiais e ainda a ausência de significado para esse tipo de didática.

Essas reflexões sobre carência de orientação se encaixam perfeitamente às críticas realizadas por Paulo Freire (1983) quando menciona a educação bancária na qual os professores (de história) se habituaram à transmissão de conhecimentos prontos e onde os estudantes recebem os conteúdos e para que seja classificado como bom, deve garantir sua reprodução em testes e provas de conhecimentos já institucionalizados e cristalizados os quais não permitem o protagonismo do estudante. Neste sentido, a escola tradicional tem garantido seu espaço e acaba

por reproduzir as desigualdades sociais por meio da educação. Não libertamos os alunos e sim os aprisionamos dentro de padrões cristalizados.

Passos para a construção de conceitos de história:

- a) Identificação da falta de orientação histórica.
- b) O primeiro passo consiste em identificar quais conhecimentos o aluno tem em relação ao objeto de estudo.
- c) Em seguida é construir formas, criar métodos e didáticas para que o conhecimento se construa e desenvolva, a seu tempo em cada aluno. De acordo com Jörn Rüsen, a história tem que dar conta da vida prática, caso contrário, realmente não tem sentido algum estudar história.

Essas reflexões indicam que nos encontramos inseridos na denominada escolarização em que professores(as) se habituaram à transmissão de conhecimentos prontos e o(a) estudante a receber esse saber como garantia de seu próprio saber. Trata-se de estar aprisionados(as) por discursos e práticas institucionalizadas e cristalizadas que anulam a ação do sujeito. O que ocorre no modelo de escola e de ensino que temos é um processo de inculcação de conhecimentos, normas, regras que terminam por reproduzir as desigualdades. (SEDUC. Ensino de História Regional e local a partir do DC-GO)

A aula de campo associada com a didática da história deseja que o aluno seja um interlocutor quando vivencia o objeto (VASCONCELLOS, 1999), que lhe dá condições de se tornar sujeito ativo do processo de construção de seu próprio conhecimento aplicando-se uma metodologia próxima a maiêutica socrática. Ao questionar o objeto que está diante da turma, o professor ajuda na construção de uma síntese a partir da visão do próprio aluno. Para que a aula de campo possa constituir um momento de aprendizagem efetiva, tanto o professor quanto aos alunos que participam do projeto, devem estar abertos às mudanças que se processam ao longo do caminho.

Quando o aluno se desloca para um centro histórico não imagina o que poderá encontrar, portanto o professor orientador pode preencher tais carências de orientação antes do momento da aula de campo. Sendo assim, nos tornamos produtores de novos conhecimentos à medida que avança o processo investigativo e provocativo no qual a aula de campo está inserida.

A educação histórica deve ocorrer antes ainda do procedimento de visita ao centro histórico escolhido, pois, apresenta mais sentido ao que será estudado. Desta forma, o aluno consegue se reconhecer como protagonista em seu presente, pela análise e reflexão do passado e ainda, trazendo sua experiência já experimentada para o hoje. O aluno aprende não só a

produzir evidência histórica, mas também, lidar com esta evidência percebendo como o passado influencia na dinâmica do presente.

A aula histórica auxilia o aluno a desenvolver e percorrer caminhos para a construção de conhecimentos cuja intenção é dar suporte a este conhecimento. A experiência se dá em torno do raciocínio do estudante e a aula de campo pode dar ainda mais sentido a esse aprendizado.

(...) a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. (...) A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos (RÜSEN, 2006, p.6).

Jörn Rüsen destaca o mau uso da Didática da História, uma vez que ela mecaniza, engessa o fazer pedagógico, imobilizando o aluno que deveria se tornar protagonista, porém, apenas repete. Uma das grandes dificuldades que os professores de História das instituições de ensino têm relação direta a forma de conceber a história a partir de Jörn Rüsen. Os alunos(as) são feitos de reféns uma vez que o conhecimento se encontra cristalizado entrando em choque com a didática promovida por Rüsen a qual visa identificar a carência de orientação dando espaço para que juntamente com ele, crie caminhos para o desenvolvimento da consciência histórica. Não apenas repetir, mas compreender, dar significado ao objeto de estudo e como ele contribuir diretamente na vida prática do educando.

Rüsen faz a crítica a essa concepção que relega a didática ao treinamento de professores(as) para reproduzirem o conhecimento científico alheio ao saber escolar. Sua discussão se dá mesmo em torno da perda que a didática sofreu no processo de escrita e compreensão da história. Procura trazer à luz aquele sentido didático da história que surge na antiguidade clássica na concepção da história como mestra da vida. Uma história orientada pelos problemas da vida prática e escrita para dar sentido a essa vida (SEDUC. Ensino de História Regional e local a partir do DC-GO – Módulo II p. 5)

Freire (2020) destaca que:

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. (FREIRE, 2020 p. 67)

Tanto Freire (2020) e Rüsen (2010) tem como objetivo, levar o indivíduo a um processo de movimentação “para a construção de uma consciência histórica”. Para que este processo ocorra de fato, Rüsen (2010) destaca que deve haver uma “associação tanto de saberes

científicos quanto saberes práticos a fim de que os sujeitos possam se orientar historicamente e poder agir intencionalmente”.

A proposta de agir intencionalmente, de acordo com Rüsen, está relacionada à capacidade humana de agir com um propósito consciente e deliberado. Rüsen é um historiador e teórico da história que argumenta que a compreensão do passado e a construção de narrativas históricas são atividades que envolvem a intenção consciente de dar sentido e significado aos eventos passados. Ele enfatiza que os historiadores e os indivíduos em geral precisam agir intencionalmente ao interpretar e narrar a história, tomando decisões deliberadas sobre quais aspectos do passado enfatizar e como interpretá-los. Em resumo, a proposta de agir intencionalmente de Rüsen destaca a importância da consciência e da intenção na construção do conhecimento histórico.

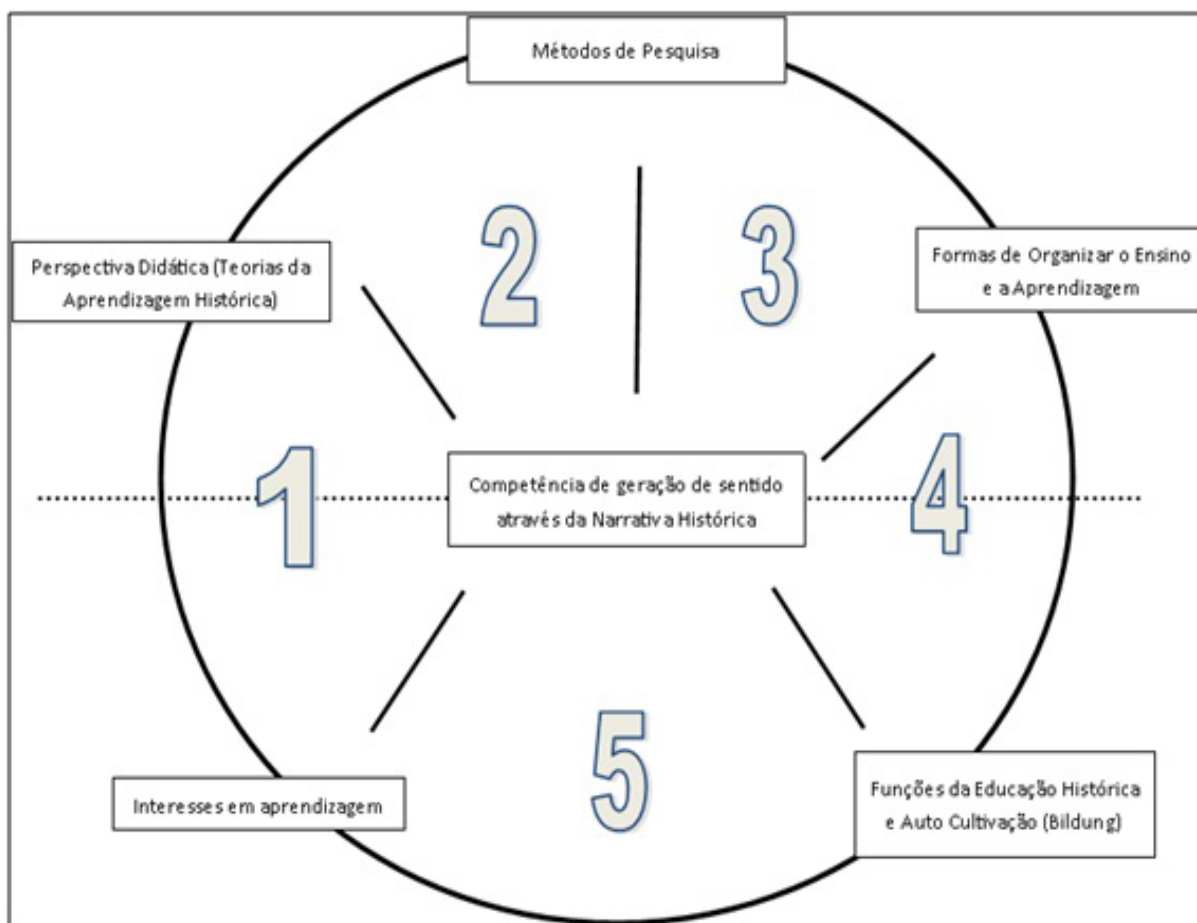
A partir dos estudos de Rüsen o que se verifica é a intencionalidade de romper a separação entre o mundo da experiência prática e o da pesquisa. Isso significa que a didática tem como desafio refletir sobre a cognição histórica e seu uso na vida prática do indivíduo.

A aula de campo rompe com a reprodução do conhecimento da Ciência Histórica e parte para a produção do conhecimento a partir da experimentação, da pesquisa, mostrando que o sujeito é parte da história de seu tempo e que, ao visitar um centro histórico como Pirenópolis, consegue perceber a discriminação e racismo presentes na sociedade atual.

A conclusão que chegamos sobre a didática da História e a Educação Histórica é que as duas não aceitam a separação entre o saber escolar e o saber científico. A primeira tenta relacionar a História às necessidades da vida prática com a finalidade de desenvolver a consciência histórica.

Na segunda vertente, a Educação Histórica busca no chão da escola alternativas para a construção do conhecimento mediado pela epistemologia que, ao construir caminhos metodológicos habilitam tanto o professor bem como o aluno com habilidades e competências históricas as quais contribuem para a vida prática no modo de agir, interpretar e entender o mundo que estão diante deles.

Figura 8 - Matriz didática da História, Jörn Rüsen



FONTE: Rüsen (2016, p. 23)

A proposta de Jörn Rüsen em sua matriz didática da história oferece uma estrutura conceitual que amplia a perspectiva do professor sobre a maneira como o ensino e a aprendizagem da história se desdobram. Ao empreendemos uma exploração sobre o ensino da história de Goiás através de uma abordagem prática: a aula de campo, procurou-se desenvolver uma didática singular destinada a ser aplicada durante a experiência de visita ao centro histórico de Pirenópolis, situado em Goiás. Essa abordagem compreende quatro dimensões intimamente interconectadas:

1. *Dimensão da Experiência Temporal:* Isso se refere a forma como percebemos e organizamos o tempo na história. Pode incluir a distinção entre passado, presente e futuro, bem como a noção de continuidade e mudança ao longo do tempo. Os alunos estão situados no presente e por meio do patrimônio edificado, festas e tradições podem compreender o processo de colonização e de dominação dos povos originários até o século XXI, no tempo presente.

2. *Dimensão dos Campos da Experiência:* Envolve a identificação de diferentes esferas da experiência humana, como política, cultura, economia e sociedade. Ajuda a entender como

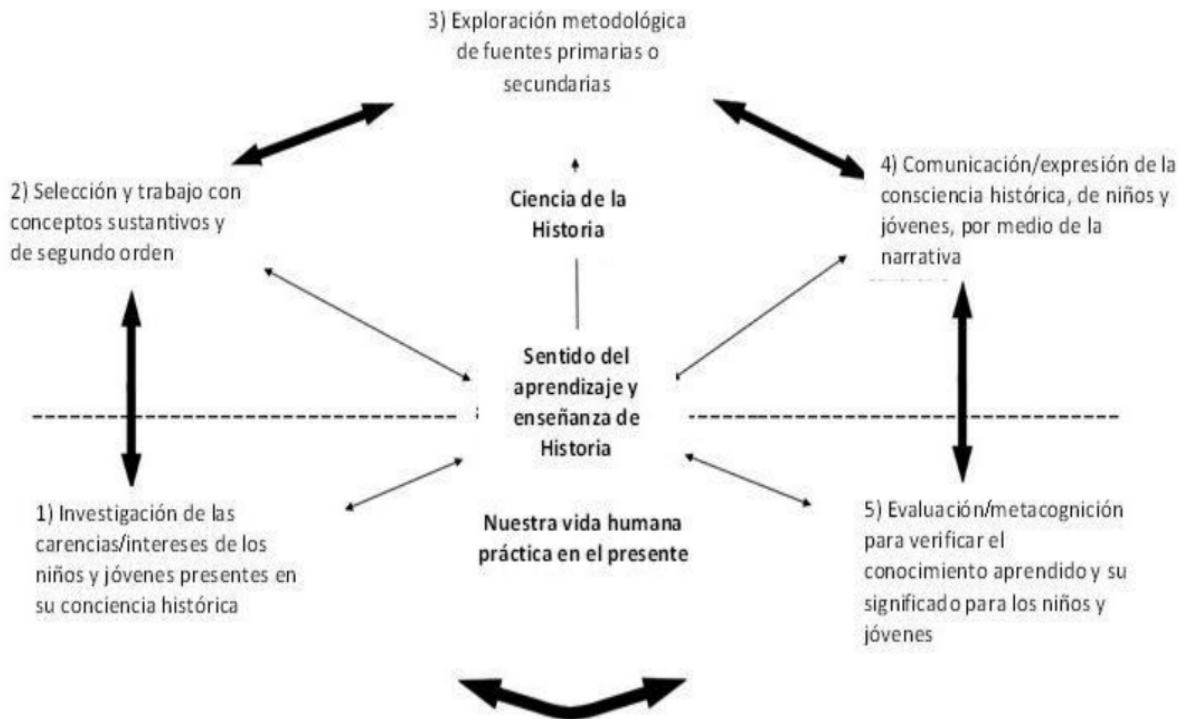
diferentes áreas da vida se relacionam com o passado. No centro histórico de Pirenópolis é possível perceber o processo de ocupação do espaço geográfico, os conflitos políticos desencadeados pela disputa do ouro e o desenvolvimento de uma sociedade baseada na exploração mineral, na agricultura e na pecuária.

3. *Dimensão das Formas de Conhecimento Histórico*: Essa dimensão trata dos métodos e abordagens usados para estudar e interpretar o passado. Inclui análise de fontes, interpretação de evidências, teorias da história e a construção de narrativas históricas.

4. *Dimensão das Funções do Conhecimento Histórico*: Isso se relaciona com o propósito e o significado do estudo da história. Pode incluir a compreensão da identidade cultural, a formação de cidadãos críticos e a reflexão sobre o presente com base no passado. Conflitos silenciosos deflagrados no interior da sociedade pirenopolina foram travados entre uma sociedade elitizada e o grupo dos africanos que vieram para trabalhar na extração do ouro. Interpretar, entender e principalmente refletir sobre a identidade do povo goiano a partir das relações imbrincadas no contexto que se apresenta e nas narrativas construídas coletivamente.

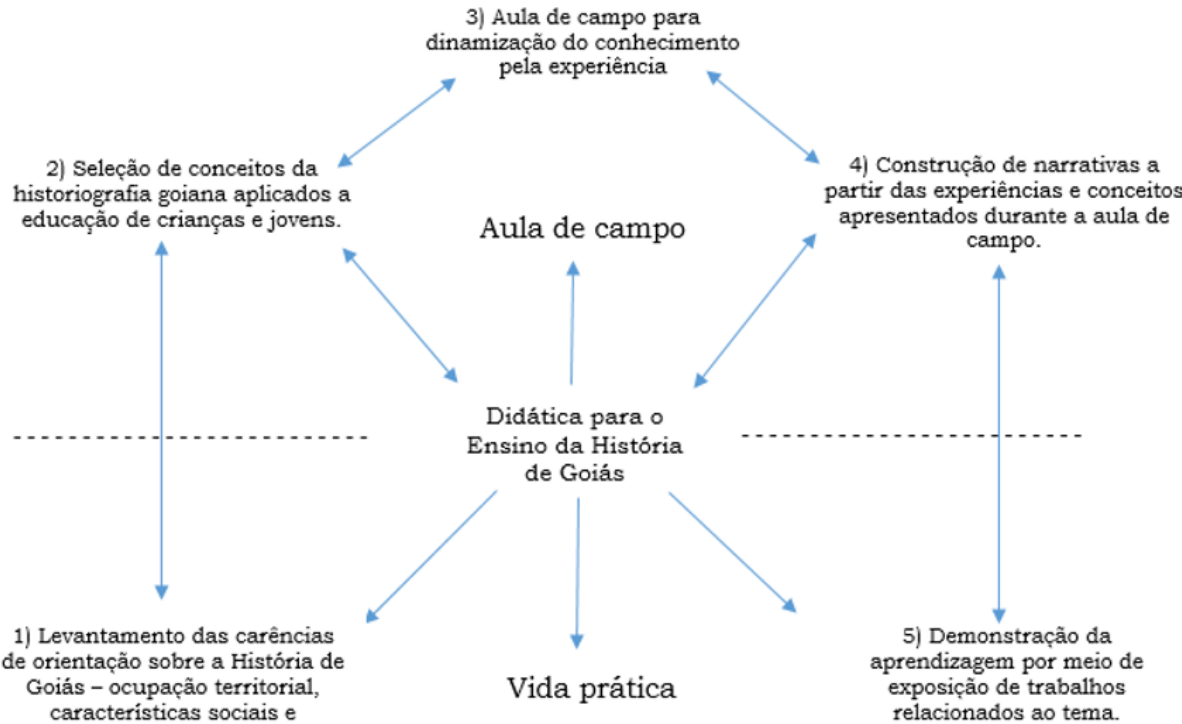
Interpretar a matriz didática da história de Rüsen envolve examinar como essas dimensões interagem e influenciam o ensino e a aprendizagem da história. Ela proporciona uma estrutura para pensar sobre como os aspectos temporais, temáticos, metodológicos e funcionais da história se entrelaçam e afetam nossa compreensão do passado e sua relevância para o presente. A seguir, é possível analisar a matriz didática adaptada por Schimidt, vejamos:

Figura 9 - Matriz didática de Rüsen, adaptada por Schmidt



FONTE: Matriz didáctica de Rüsen, adaptada por Schmidt, M A. In: Curitiba, SMED, 2016.

Figura 10 - Matriz da Didática para História Regional de Pirenópolis. Adaptado pelo autor.



FONTE: Matriz da Didática para História Regional de Pirenópolis. Pina, 2023.

Seria possível construir uma matriz da didática da História Regional de Goiás, para o ensino da história regional fazendo uso da aula de campo? Tanto as observações de Rüsen, bem como de Schmidt contribuíram, de forma significativa, para a elaboração de uma matriz que atendesse a proposta da pesquisa. Para Nicolini (2019),

A história, assim, está em constante fluxo, sendo reescrita de acordo com as orientações do presente e as necessidades da vida prática. Novas perguntas surgem incessantemente, exigindo novas respostas. Consequentemente o conhecimento vai transformando as carências da vida prática em interesses de conhecimento. As experiências contemporâneas contribuem para que a ciência histórica vá se remodelando para responder a novas perguntas que surgiram, o que a torna atual: incorpora novos temas, novos objetos, novos métodos e novas formas de explicar o presente e o passado. (NICOLINI, 2019 p. 219)

As observações de Nicolini (2019) permitem compreender quais demandas e “as necessidades da vida prática” são capazes de criar fluxos, novos caminhos, procurando reinterpretar o passado presente nos monumentos históricos de Pirenópolis, o que permite um processo dialógico, minimizar as carências de orientação firmando as identidades ora perdidas. “Novas perguntas que surgiram” e novas respostas são dadas por meio do passado pelos homens e mulheres do presente.

Conforme Nicolini (2019), a contextualização e as narrativas desempenham um papel importante no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, destacando assim a relevância da aula de campo. Nesse sentido, buscou-se um planejamento o qual promova o protagonismo do aluno, mediado pelas narrativas dos professores. Vamos analisar mais detalhadamente:

Neste quadro teórico, Rüsen (2013; 2015) localiza a didática da história como o instrumento que se ocupa da cultura histórica (contexto) e da consciência histórica (meio do ensino e da aprendizagem histórica). É neste aspecto da teoria que reside a possibilidade de investigar as práticas escolares acerca do ensino de história, envolvendo diferentes narrativas que são desencadeadas pelo planejamento e pela prática docente, bem como pela aprendizagem dos alunos – como recebem e articulam às propostas pedagógicas voltadas para o ensino de história (NICOLINI, 2019 p. 230).

Para Nicolini (2019) “a forma narrativa só se torna histórica quando articula o tempo passado com o entendimento do presente e as perspectivas para o futuro”. Sendo assim, o professor quando prepara a aula de campo visa apresentar durante a proposta de análise do espaço, sua descrição e principalmente uma reflexão sobre o presente por meio do passado a ser narrado e reconstruído. Quando se propõe trabalhar com a história de Goiás é notório a falta de identidade com a referência histórica, ou seja, o eu goiano não está identificado como goiano. Em outro momento Nicolini (2019, p. 223), descreve que “as narrativas suprem as carências humanas no tempo; suas angústias diante da realidade precisam destes referências”, que neste

caso é o próprio centro histórico da cidade de Pirenópolis, sendo visto como substrato para a “constituição das identidades” que, por meio das suas manifestações culturais, religiosas e sociais “compõem o tecido social” fazendo, por meio das narrativas, suprir o vazio de goianidade.

Não há como separar a história acadêmica da vida prática dos alunos. Dar sentido ao que se aprende faz parte do projeto de Rüsen. Se o conhecimento acadêmico não chegar ao chão da escola nada irá adiantar, uma vez que se constrói uma barreira entre o conhecimento empírico das propostas escolares. O professor tem um papel fundamental no processo de transposição do conhecimento acadêmico ao universo do aluno para que compreenda a realidade em que vive por meio do passado e as disputas de narrativas existentes. Nicolini (2019, p. 223) aponta que a “separação entre teoria e a prática gerou afastamentos que comprometeram, em grande medida, a percepção do ensino de história e sua real função nos currículos escolares” que é fazer o aluno refletir sobre a própria realidade e principalmente dando autonomia de pensamento.

O ensino de História a partir da perspectiva da consciência histórica dos estudantes, partindo das angústias e necessidades do presente, portanto, conduz a um novo paradigma em que a escola não é mais vista como um espaço isolado da pesquisa acadêmica. Sua função, através do ensino de História, deixa de ser compreendido como um simples conjunto de métodos e estratégias para que as crianças e jovens consigam “compreender o conteúdo com mais facilidade”. O comprometimento do professor com a aprendizagem requer a compreensão de como a consciência histórica dos sujeitos atua neste processo. A relação do que e de como se ensina com a realidade presente é condição básica para esta nova perspectiva (NICOLINI, 2019, p. 231)

Nicolini nos leva a reflexão sobre um ponto de vista (novo paradigma) na forma como se ensina história, algo que acontece a partir da consciência histórica. A proposta é a de refletir e produzir sentido à vida prática dos alunos parte-se de alguns princípios como a definição de conceitos como: O que é mesmo consciência histórica? Como ela se forma? Como influencia no ensino de História e por ela é influenciada? Rüsen afirma que a consciência histórica serve como objeto de reflexão da e para a Didática da História.

O debruçar sobre esse objeto (centro histórico de Pirenópolis) poderia trazer respostas à pergunta indireta do fragmento acima: “(...) como a consciência histórica dos sujeitos atua neste processo [de aprendizagem].” Pouco antes, no mesmo fragmento, surge uma nova proposta para pensar essa consciência a partir do estado (angústias) em que se encontram os(as) estudantes. Portanto, está diante da ideia da consciência histórica numa relação com o tempo, atuante no tempo.

Rüsen trata a consciência histórica como ‘fenômeno do mundo vital’ e, dessa forma, a relaciona com a vida prática. Para entender essa colocação do autor é preciso avançar em suas reflexões. De acordo com Rüsen (2001, p. 57), consciência histórica é a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Para Nicolini (2019),

A história que se ensina na escola acabou se distanciando da história como ciência, feita pelas universidades e demais centros de pesquisa. As narrativas de sala de aula, baseadas principalmente nos materiais didáticos disponibilizados, foram cristalizando leitura e imagens do passado que pouco ou nada se alteram com o passar do tempo, ainda que as pesquisas sigam avançando nesta construção do passado (NICOLINI, 2019, p. 234).

A aula de campo transcende as abordagens tradicionais e nos conduz à proximidade do real, imergindo-nos nos centros históricos impregnados de simbolismos singulares. Isso oferece aos alunos a oportunidade de construir suas próprias interpretações, com o apoio e orientação do professor, desafiando assim a cristalização das narrativas históricas coletivizadas. Conforme sugere a última citação, esse método abre espaço para a ressignificação da história, não apenas contada de maneira convencional, mas também a partir das experiências cotidianas vivenciadas pelo aluno. Vejamos:

Os estudantes precisam encontrar na disciplina de História a possibilidade de pensar sobre as questões do presente para as quais não têm respostas sem o conhecimento do passado. Essa é a missão do ensino de História: provocar correlações entre a experiência cotidiana e o passado historicizado. Assim, eles percebem que o passado diz respeito a eles e às pessoas com as quais convive, mesmo que se refira a espaços e tempos distantes. (...) A partir daí, passa-se a problematização e a busca de respostas críticas que contribuam para a expansão da identidade e da consciência histórica do presente (NICOLINI, 2019, p. 236).

Desta forma, o desenvolvimento de uma consciência histórica se dá no campo das ideias e surge como constructo das ações sobre os efeitos de ações anteriores. Trata-se de atribuir sentido à vida, mas algo que se dá no diálogo entre passado, presente e futuro. Isso resulta em continuidades e rupturas em dadas circunstâncias históricas enrijecidas nos livros didáticos. Assim, a consciência histórica não é resultado, mas condição para se aprender história. Durante a aula de campo a união de vários fatores, proporcionam uma reflexão acerca do objeto de estudo, refletindo sobre ele e não apenas aceitando de forma passiva.

Figura 11 - Mapa mental - Consciência Histórica



FONTE: Mapa mental. Escola Virtual, CEPFOR, 2023.

O mapa mental permite compreender o que significa pensar historicamente e nos influencia na forma de apreender e aprender história. Rüsen descreve a consciência histórica como operação mental que se mobiliza diante do que é apresentado aos estudantes em uma aula de campo, suprimindo as carências de orientação, dando-lhes significado à vida cotidiana por meio do passado para responder as carências e as lacunas do presente. A aula de campo permite articular o passado, o presente e o futuro. Trata-se de conhecer o passado da história de Goiás para dar respostas às carências do presente e refletir sobre um futuro presente.

Não deve haver uma oposição entre o saber científico e o saber dos estudantes. Mas também a história ensinada aos estudantes não deve confundir-se com a história científica. A história profissional trabalha historiografias a história ensinada trabalha com conteúdo. Não se deve esquecer que o conhecimento científico está voltado para a análise historiográfica e o conteúdo escolar para a compreensão dos fatos. O professor de História pode possuir um conhecimento historiográfico profundo, mas não há como exigir isso de seus alunos. Por isso, Rüsen afirmou no livro *Razão Histórica* que um livro didático escrito por especialista tem tudo para ser um fracasso.

A consciência histórica se desenvolve quando há a junção entre os dois saberes. Existe um conjunto de competências que permitem ao professor de História trabalhar o conteúdo de forma mais crítica, variando de professor a professor. Caso um professor tenha interesse em desenvolver uma aula de campo, deve, contudo, entender que não deve ser meramente um

reprodutor factual de acontecimentos para que os alunos decorem sem, contudo, aplicar algum significado.

A mudança de pensar historicamente deve acontecer, à primeira vista, a quem está encarregado de ensinar. Ainda é muito comum encontrar professores que preferem ensinar pelos métodos antigos de passar um questionário, colocar o aluno para responder sem que haja uma discussão do conteúdo, crítica feita por Paulo Freire à educação bancária. Neste sentido os professores podem contribuir para que os estudantes se tornem sujeitos capazes de se desenvolver pela pesquisa, pela investigação, pela indignação, pelo questionamento e pelo pensamento histórico, trazendo-lhes novas habilidades e competências que os tornam capazes de viver a vida presente de forma autônoma diante dos desafios da contemporaneidade.

2.2 – Didática da História: aula histórica, aula-oficina e aula de campo.

Embora apresentadas separadamente, essas três abordagens não são mutuamente exclusivas, mas sim complementares. A divisão entre aula histórica, aula-oficina e aula de campo visa destacar as especificidades e vantagens pedagógicas de cada uma, proporcionando aos professores uma variedade de ferramentas didáticas para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Juntas, elas formam um conjunto holístico que enriquece o processo de ensino-aprendizagem da História, tornando-o mais dinâmico e eficaz.

Ao dividir e detalhar essas metodologias, busca-se facilitar a compreensão e aplicação prática do ensino da História, permitindo que educadores possam planejar e executar suas aulas de forma mais estruturada e eficiente. Esta abordagem segmentada também possibilita que os pesquisadores identifiquem e analisem com mais clareza os impactos e contribuições de cada metodologia na formação dos estudantes, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e fundamentada.

A integração de aula-oficina com objetos históricos e aula histórica utilizando documentos é uma abordagem pedagógica que combina a experiência tangível dos objetos com a análise crítica e contextualizada dos documentos. Inicialmente, ao utilizar objetos históricos, a aula-oficina proporciona uma vivência prática, permitindo que os alunos explorem, toquem e compreendam fisicamente a materialidade do passado.

A escolha cuidadosa dos objetos na aula-oficina é importante para representar diferentes aspectos da sociedade e da cultura de um determinado período tratado sobre a história de Goiás. Esses objetos servem como ponto de partida para discussões sobre a vida cotidiana,

tecnologia, economia e outras dimensões históricas. Ao mesmo tempo, a exposição a objetos tangíveis estimula a curiosidade e o engajamento dos alunos. Nesse caso específico foram utilizados uma bateia e uma plaina de mão, ambos feitos a mão e um pequeno artefato de metal.

Figura 12 - Bateia para extração aurífera - contextualização histórica na aula



Fonte: Pina. Aula-oficina. 23 mar. 2023.

A contextualização histórica na aula-oficina é essencial, garantindo que os alunos compreendam o significado dos objetos em seu contexto temporal, seu uso. Em um primeiro momento, como foi exposta na figura 12 – o aluno é desafiado, criar hipóteses a respeito da utilização do objeto e, somente após este momento é que são apresentados a real utilidade do material em questão. Em seguida o professor desempenha o papel de orientador, fornecendo informações sobre a época em que os objetos eram utilizados, vinculando-os a eventos históricos e promovendo uma visão mais completa do passado.

A transição para a aula histórica com documentos é natural, uma vez que os objetos históricos introduziram a materialidade do passado. Os alunos, agora familiarizados com a experiência prática, estão preparados para abordar documentos como complementos essenciais na compreensão mais aprofundada dos contextos históricos. Os documentos históricos oferecem uma perspectiva textual, escrita e visual visa ampliar a narrativa histórica além do que os objetos podem fornecer. A análise de cartas, diários, vídeos, tratados e fotografias permite que os alunos explorem as vozes individuais, os conflitos e as complexidades sociais e políticas de épocas passadas.

A interatividade na aula histórica com documentos é promovida através de atividades que incentivam os alunos a debaterem, discutir e interpretar os documentos de forma crítica. Essa interação aprofunda a compreensão, promovendo o pensamento analítico e a capacidade de argumentação baseada em fontes primárias. A conexão entre objetos históricos e documentos pode possibilitar uma compreensão abrangente da história. Por exemplo, um objeto pode ser o ponto de partida para uma investigação mais aprofundada através de documentos relacionados, construindo uma ponte entre o tangível e o textual na construção do conhecimento histórico.

Figura 13 - Plaina de mão - Aula histórica



FONTE: Pina. Aula-oficina 23 mar. 2023.

A aula-oficina com objetos históricos e a aula histórica com documentos não devem ser vistas como abordagens isoladas, mas sim como partes de um processo integralizador. A análise de documentos pode, por vezes, revelar a história por trás dos objetos, oferecendo um entendimento mais profundo das circunstâncias que os envolvem. A diversidade de documentos e objetos históricos representa diferentes perspectivas, culturas e grupos sociais, promovendo uma compreensão mais inclusiva e abrangente do passado. Isso contribui para a desconstrução de narrativas simplificadas e a promoção de uma visão mais complexa da história, principalmente sobre os negros escravizados trabalhadores nas minas em Pirenópolis.

A aula integrada também pode incorporar atividades práticas que combinam objetos e documentos, como a criação de narrativas fictícias baseadas nos dois elementos contribuem de forma eficiente para a realização da terceira etapa do processo – a aula de campo. Isso proporciona uma experiência mais holística e criativa, estimulando a imaginação dos alunos.

A avaliação na abordagem integrada vai além de testes convencionais, incluindo projetos que exigem a aplicação prática do conhecimento adquirido a partir de objetos e documentos. Isso permite uma avaliação mais abrangente das habilidades de pesquisa, análise

e síntese dos alunos. A inclusão de tecnologias digitais na abordagem integrada pode potencializar a experiência, permitindo a digitalização de objetos e documentos para uma análise mais aprofundada. Isso também facilita o acesso a fontes primárias, ampliando as possibilidades de pesquisa. No caso específico da cidade de Pirenópolis, os grupos de trabalho são distribuídos previamente, durante as aulas históricas e antes da realização da aula de campo.

A reflexão sobre o impacto dos objetos e documentos na construção da narrativa histórica é uma parte importante da abordagem integrada uma vez que o objetivo maior pode possibilitar um impacto em sua vida prática. Os alunos são incentivados a questionar como a combinação de objetos tangíveis e fontes escritas molda nossa compreensão coletiva do passado durante a aula de campo já respaldados por outros dois instrumentos, a aula histórica e a aula-oficina.

A integração entre a aula-oficina com objetos históricos e a aula histórica com documentos é um convite para uma aprendizagem dinâmica e interdisciplinar influenciando a vida prática dos alunos. Ela não apenas aprofunda a compreensão do passado, mas também desenvolve habilidades críticas, analíticas e interpretativas essenciais para uma compreensão mais rica e autêntica da história. Em resumo, essa abordagem promove uma educação histórica completa e envolvente, incentivando os alunos a explorarem o passado em sua integralidade.

Portanto, ao afirmar que todos esses elementos fazem parte da História, mas são divididos para melhor compreensão do trabalho de pesquisa, reconhece-se a importância de cada metodologia na construção de um ensino de História mais completo e integrado. A segmentação didática não fragmenta o conhecimento histórico, mas sim potencializa sua transmissão e assimilação, beneficiando tanto educadores quanto alunos.

Finalmente, no contexto do ensino de História, é fundamental reconhecer que a Didática da História é um campo que engloba diversas abordagens pedagógicas com o intuito de facilitar o entendimento dos processos históricos. As três metodologias específicas – aula histórica, aula-oficina e aula de campo – representam componentes distintos, mas complementares dentro desta disciplina, contribuindo de maneira sinérgica para a formação de uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fatos históricos pelos alunos. A seguir, será apresentado como cada uma dessas metodologias se insere na Didática da História e como sua divisão contribui para uma melhor compreensão do trabalho de pesquisa e ensino.

2.2.1 – Aula Histórica

Para discutir a metodologia da "Aula Histórica", é essencial consultar o trabalho de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt em seu livro *Didática Reconstitutiva da História*, publicado em 2020. O capítulo IV deste livro, intitulado *Aula Histórica: uma metodologia para a didática reconstitutiva da história*, é particularmente importante para esta pesquisa. Schmidt (2020) argumenta que para uma aula de campo seja eficaz, o professor deve integrar discussões que abrangem três níveis de conhecimento: a aula histórica, a aula-oficina e a aula de campo. Este enfoque é fundamental para enriquecer a abordagem pedagógica em história. Para Schmidt (2021, p. 184), “a Didática da História não deve e não pode evitar uma participação prévia e metacognitiva, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vista e suas perspectivas da interpretação histórica, relacionadas à sua vida prática”. Essa afirmação destaca a importância da participação ativa e metacognitiva dos alunos no processo de ensino da História. Principais pontos:

- a) Didática da História: Refere-se ao conjunto de estratégias, métodos e abordagens utilizados para ensinar a disciplina de História. Envolve a escolha de conteúdos, a forma como são apresentados e as estratégias pedagógicas adotadas, nesse estudo, adotamos três métodos – aula histórica, aula-oficina e aula de campo.
- b) Participação prévia e metacognitiva: Sugere que os alunos podem se envolver ativamente no processo de aprendizagem antes mesmo da exposição do conteúdo. Isso inclui trazer suas próprias experiências, pontos de vista e reflexões sobre o tema antes de iniciar formalmente os estudos. São os chamados pontos de ancoragem. Tanto Freire (fato gerador) Rüsen (carência de orientação) e Ausubel (ancoragem) discutem formas de inserir o conhecimento significativo entre os alunos.

Os três teóricos promovem uma abordagem crítica e reflexiva à educação. Freire propõe uma pedagogia que desafia as estruturas de poder existentes e busca a libertação dos oprimidos através da educação. Ausubel, por sua vez, enfatiza a importância de entender como os alunos organizam e assimilam o conhecimento e como os professores podem facilitar esse processo. Finalmente Rüsen promove uma abordagem reflexiva à história e à educação, incentivando os educadores a questionarem e examinar criticamente as narrativas dominantes e os modelos de ensino partindo de carências de orientação dos alunos.

Segundo Ausubel, é importante compreender os conceitos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto ou objeto e, a partir disso, ancorar novos conteúdos conforme

necessário. Nesse processo de interação, os conceitos mais significativos e abrangentes interagem com o novo conhecimento, servindo como ponto de ancoragem. Isso implica na incorporação e integração desse novo conhecimento, ao mesmo tempo em que os próprios conceitos prévios se modificam em função dessa ancoragem.

c) Pontos de vista e perspectivas da interpretação histórica: Destaca a ideia de que os alunos não são apenas receptores passivos de informações históricas, mas trazem consigo suas próprias visões e interpretações da história com base em suas experiências da vida prática (cotidiana). Por isso a necessidade de entender quem são estes alunos, de onde vieram e qual é sua história para, no momento seguinte, poder realizar a contextualização e integração de novos conhecimentos históricos, que neste caso, é a história do local onde habitam.

d) Relacionadas à sua vida prática: Refere-se à conexão entre a interpretação histórica dos alunos e suas vidas cotidianas. Isso reconhece que as experiências pessoais dos alunos influenciam a maneira como eles entendem e interpretam eventos históricos.

Portanto, a ideia central é que a Didática da História não deve ignorar a participação ativa e reflexiva dos alunos, que trazem consigo suas perspectivas individuais e experiências de vida para enriquecer a compreensão do conteúdo histórico. Essa abordagem busca envolver os alunos de forma mais significativa, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e conectada com suas realidades.

Schmidt (2020), em suas pesquisas faz referência de conceitos inovadores quanto ao uso da metodologia desenvolvida por Isabel Barca (2004) nas aulas-oficina as quais procuram desenvolver o processo cognitivo da:

- a) interpretação das fontes;
- b) a compreensão contextualizada e;
- c) a comunicação.

Entendemos que a partir do contato com as fontes de maneira contextualizada o aluno consegue criar hipóteses e dar sentido à sua vida prática, sendo capaz de comunicar-se com seus contemporâneos e estabelecer ou refutar possíveis verdades a partir de suas próprias experiências.

Estudos realizados por Peter Lee e Rosalyn Ashby são retomados por Schmidt ao observar a importância dos conceitos desenvolvidos pelos estudiosos sobre “a importância de que as aulas de História sejam orientadas pelos novos princípios de aprendizagem formadores de pensamento histórico, tais como: 1. Significância (...); 2. Experiência (...); 3. Explicação (...); (SCHMIDT, 2020, p. 137-138)”. Tanto os estudos de Barca, bem como de Lee e Ashby tem

semelhanças em sua essência uma vez que, é a partir da interpretação das fontes que a história se torna significativa. A aula de campo é uma experiência que parte da experiência para o desenvolvimento de uma compreensão contextualizada proposta por Barca e finalmente, a comunicação que se dá a partir da compreensão e a capacidade cognitiva de explicar aquilo que se apropria por meio da experiência.

Para construir uma matriz didática partindo dos princípios de aula-oficina, aula histórica e aula de campo, todos os passos devem ser pensados para proporcionar um maior desenvolvimento possível da consciência histórica nos alunos e seu uso na vida prática, para tanto, cada um dos passos a seguir será explorado de forma que, um complemente o outro até que se alcance o objetivo desejado que é a utilização do conhecimento histórico em várias situações cotidianas dos alunos.

2.2.2 – Aula-Oficina

Para o desenvolvimento deste tópico, houve a necessidade de compreender e entender as práticas apresentadas por Isabel Barca (2021) ao desenvolver propostas como a aula-oficina para a compreensão de conceitos históricos, vejamos:

A história não se resume à compreensão do passado oferecida num corpo já organizado de conclusões e hipóteses, uma vez que tudo isso é fruto de um trabalho sistemático que pressupõe, por um lado, uma metodologia própria de trabalho inferencial com base em fontes de evidência e, por outro, uma panóplia de outros conceitos que formam, tácita ou conscientemente, a tessitura do saber histórico. Em suma, numa visão epistemológica, conceitos de evidência e perspectiva, empatia e explicação, significância e consciência histórica são alguns dos elementos essenciais à construção da compreensão do passado de forma historicamente controlada. (BARCA, 2021 p. 41)

Portanto, para o desenvolvimento da aula-oficina houve a necessidade de contextualização do objeto de pesquisa a ser desenvolvido pelos estudantes. Em outro momento Barca (2004, p. 133) diz que: “o pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas). Para que o tratamento com a fonte fosse realizado, em um primeiro momento, os alunos foram questionados sobre o que sabiam a respeito da História de Goiás em aspectos econômicos, sociais e cultural (fato gerador/carência de orientação/ponto de ancoragem). Na mesma oficina, foi disponibilizado o brasão do Estado de Goiás para que circulassem o item ligado a fundação mítica do Estado. Posteriormente, foi apresentado aos alunos uma bateia, porém sem que eles soubessem de qual objeto se tratava e qual a ligação com a questão anterior.

Neste momento, quando o objeto foi apresentado, foi solicitado a turma que ficassem em silêncio e que não permitissem outro estudante pudesse ver sua produção. Na sequência, foi solicitado aos alunos que desenhasssem o objeto em quadro específico, sendo permitido o aluno se dirigisse ao objeto que estava disposto sobre a mesa e o tocasse, medisse e o analisasse – (bateia produzida a partir de um tronco de árvores). Após o desenho foi solicitado ao aluno que desse uma funcionalidade prática ao objeto para que pudesse criar um conceito a respeito dele, sem, contudo, deixar outros colegas perceberem.

A oficina, teve o objetivo mensurar o grau de conhecimento dos estudantes em relação a sua história e a história de Goiás (o qual pode servir como ponto de partida para os professores). A partir da percepção do conhecimento prévio dos alunos sobre a História de Goiás, foi apresentado a proposta de visita a campo, no sítio histórico de Pirenópolis - Goiás, com a finalidade de buscar mais conhecimento a partir do patrimônio histórico edificado. Para Barca (2004):

Os grandes alvos de aprendizagem (attainment targets) referem-se ao desenvolvimento de instrumentalizações – no domínio da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretações da História, pesquisa histórica (interpretação de fontes) e comunicação – e são apresentados numa progressão de complexidade ao longo da escolaridade obrigatória. (BARCA, 2004 p. 134)

Em um segundo momento, 5 grupos são formados, com a finalidade de criar materiais a partir do conhecimento adquirido durante a aula de campo. Para tanto, os grupos foram divididos utilizando algumas metodologias para apresentação da pesquisa pós-aula de campo a saber: a) Podcast; b) Banner; c) Folder; d) Vídeo; e) Fanzine.

Com o Podcast foi possível a construção do conhecimento da História Local que procurou adequar a pesquisa que tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento histórico com as tecnologias disponíveis para a compreensão e interpretação do patrimônio edificado, dos museus e aspectos culturais apresentados durante a aula de campo. Foi solicitado aos estudantes que produzissem um podcast de curta duração e que o roteiro fosse construído por eles a partir da visita dos locais observados e os questionamentos pudessem ser realizados antes da produção final do trabalho.

O momento foi reservado para orientação dos grupos em uma aula de 50 minutos em que os grupos foram orientados dentro de sua própria perspectiva. Este recurso pedagógico permitiu-nos perceber o grau de envolvimento dos alunos que extrapolam nas observações – ponto positivo, uma vez que o nível de detalhamento dos objetos foi observado. Durante a aula de campo, os alunos questionavam a respeito dos objetos os quais consideravam mais relevantes e assim fazer a correta identificação e descrição dos mesmos. “Sugere, por isso, que os alunos

devem desde cedo lidar com a observação direta de vestígios, complementada pela utilização de novas tecnologias, implicando-se na construção progressiva do seu próprio conhecimento histórico” (PINTO, 2016, p. 100).

O banner teve a intenção de divulgar o trabalho que seria feito durante a aula de campo. Com esta atividade os alunos tinham como objetivo, conhecer a história da cidade antes que a viagem fosse realizada. Assim, deveriam construir um banner com as propostas da viagem, a história e os pontos de visita.

Outro trabalho desenvolvido por um dos grupos foi o de desenvolver um folder sobre a história local. Todo processo foi orientado pelo professor durante as aulas da segunda série do ensino médio. No folder, era preciso realizar pesquisas a respeito da cidade de Pirenópolis e suas potencialidades em relação a construção do conhecimento histórico a partir do patrimônio edificado, suas festas e cultura.

O vídeo teve como proposta o estudo de fontes históricas e a construção de um material visual sobre os pontos de visita da cidade de Pirenópolis. Nesta atividade o objetivo foi desenvolver um material de pesquisa e apresentação dos pontos de visita para divulgação de futuros projetos escolares que tenham como objetivo a aula de campo.

Já o fanzine possui características próprias onde cada aluno pode construir seu próprio material e posteriormente fazer a divulgação no momento de socialização e exposição dos trabalhos dos alunos durante a culminância do projeto. O fanzine pode conter desenhos e fragmentos de textos elaborados pelos alunos. As informações podem ser recolhidas durante a aula de campo.

2.2.3 - Aula de Campo

Para o desenvolvimento desta seção, o estudo do artigo de Sandra Jatahy Pesavento (2005), intitulado *Cidade, Espaço e Tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano*, com sua escrita baseada nos estudos de Paul Ricoeur (1998) o qual descreve que “o espaço se dá a ler, o tempo se dá a ver, como o que retomamos a ideia de cronótipo e a uma postura hermenêutica que se dispõe a decifrar sentidos, sobretudo aqueles que nos chegam do passado”. As cidades históricas carregam em si a ligação de tempo e espaço e que para Pesavento (2005) entende que:

Esta seria, portanto, uma tarefa a ser levada em conta por uma história cultural do urbano: partindo do entendimento antropológico da cultura como um conjunto de sentidos partilhados, o historiador buscaria resgatar a alteridade do passado de uma cidade através das representações de tempo e espaço que ela oferece. Ou, em outras palavras, trataria de abordar a cidade através de um olhar que a contemplasse como uma temporalidade que encontra forma e sentido no espaço, ou como um espaço que abriga múltiplas temporalidades e sentidos (PESAVENTO, 2005 p. 10).

Com base nas propostas discutidas por Pesavento (2005), identificamos uma variedade de oportunidades para moldar o ensino de história, ancorado nas interpretações de lugares como a cidade de Pirenópolis. Esta localidade apresenta um potencial significativo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção e/ou desconstrução de narrativas, por meio de registros que nos conectam ao passado. A questão crucial reside no fato de que o ensino de história está intrinsecamente ligado às mãos do professor de história/historiador. Portanto, é imperativo que esse educador reconheça as potencialidades das interpretações dos locais escolhidos ao aplicar a metodologia da aula de campo.

Para Circe Bittencourt (2009) um outro cuidado deve ser tomado no que se refere o trabalho com a história local, uma vez que esta pode apenas “reproduzir a história do poder local e das classes dominantes” e que de fato, não é a proposta do trabalho, mas fazer com que os alunos enxerguem as relações de dominação e não apenas “repetir nomes” que a história, de algum modo, eternizou, mas entender como foi esse processo e acrescenta “para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória família, do trabalho, da migração, das festas” (BITTENCOURT, 2009 p. 169).

Veja que o que traremos aos alunos é algo “novo”, mesmo vindo do passado. Para Le Goff (1992), a oposição antigo/moderno desenvolveu-se num contexto equívoco e complexo, onde o antigo pode ser substituído pela palavra tradicional e o conceito de moderno, como algo novo, recente. E que tudo que apresentarmos tem um peso extraordinário na formação do indivíduo: “a história se propõe como uma inscrição duradoura no tempo, a fixar os acontecimentos pela narrativa escrita e dotá-los de permanência, no plano da coerência de um enredo e da atribuição de significados” (PESAVENTO, 2005 p. 11).

O ensino de história deve ir além da sala de aula, enxergar as potencialidades de lugares próximos, seja ela uma praça, um bairro, uma cidade para que se recupere o passado por meio da aula de campo. Para Pesavento (2005),

Recuperar a cidade do passado implica, de uma certa forma, não apenas registrar lembranças, relatar fatos, celebrar personagens, reconstruir, reabilitar ou restaurar prédios, preservar materialmente espaços significativos do contexto urbano. Todo traço do passado pode ser datado através do conhecimento científico, ou classificado segundo um estilo preciso, mas o resgate do passado implica em ir além desta instância, para os domínios do simbólico e do sensível, ao encontro da carga de significados que esta cidade abrigou em um outro tempo. Ao salvaguardar a cidade do passado, importa, sobretudo, fixar imagens e discursos que possam conferir uma certa identidade urbana, um conjunto de sentidos e de formas de reconhecimentos que a individualizem na história (PESAVENTO, 2005, p. 11).

Observe que a citação desperta uma preocupação presente nesta pesquisa, uma vez que, a aula de campo não se trata apenas de visitar o local, tirar fotos, fazer algum relatório

solicitado pelo professor, mas, além de tudo resgatar o passado significa “ir além”, para que tanto alunos como professores se apropriem “do simbólico e do sensível” a qual a cidade abrigou em seus tempos mais remotos.

Salvadori (2008) tem um cuidado especial quando se trata do patrimônio histórico edificado quando afirma que “o lugar desempenha um papel fundamental na construção da identidade social, uma referência obrigatória para a constituição de uma visão de si mesmo, do outro e do mundo ao redor (SALVADORI, 2008, p. 48).” Para colaborar com Pesavento (2005), Salvadori (2008) descreve que é nas cidades nascem do movimento coletivo:

São eles que abrem caminho para recordações e simbolizações que conferem aos seus moradores sentimentos de aconchego ou estranhamento, proximidade ou distância, segurança ou temor. O espaço físico-territorial de uma cidade não é apenas uma paisagem e sim um lugar onde se compartilham elementos culturais. (...) O estudo do patrimônio histórico-cultural urbano deve necessariamente buscar este coletivo e, no caso das médias e grandes cidades do país, passa também pela necessária discussão a respeito dos binômios preservação/destruição, conservação/modernização (SALVADORI, 2008 p. 49)

Portanto há uma necessidade do resgate da memória, das vivências coletivas, da cultura de uma cidade que por meio das interpretações por meio de seu patrimônio que são registros de outras épocas, de outro momento histórico que se transforma com o tempo e altera o espaço urbano no tempo. Veja como ensinar história em ambientes externos nas localidades próximas traz uma reconstrução simbólica do passado por meio das aulas de campo. De fato, a passagem do tempo modifica o espaço e modifica também as práticas sociais, os hábitos e os costumes de um período, descaracterizando o passado da cidade.

O ensino de história por meio da aula de campo, se inicia com a difícil tarefa do trabalho de campo do professor/pesquisador de história, que nas interpretações de Pesavento (2005), descreve ser uma “tarefa difícil, sem dúvida, que faria deste investigador do passado das cidades quase um arqueólogo, um detetive”.

O trabalho de campo desenvolvido pelo professor pesquisador vai de encontro tanto com Pesavento (2005), Salvadori (2008) e Lemos (1981), uma vez que a primeira apresenta o fato que nos “centros urbanos” sofrem profundas modificações e o olhar atento do professor deve ser uma premissa nesse caso. Salvadori (2008, p. 27) em contraposição destaca que “sempre que se pensa no que é preservado é preciso pensar também sobre o que é destruído, esquecido, abandonado ou silenciado”. Por outro lado, Lemos (1981), destaca que devemos ter o olhar cuidadoso na escolha do que preservar, qual história preservar, a história da burguesia? Ou a história do pobre? Portanto o trabalho o professor historiador/pesquisador deve estar atento para que não haja privilégios na escolha dos objetos a serem observados, deve ser feito um trabalho de educação pela experiência.

Lemos (1981), traz em seu livro intitulado *O que é patrimônio histórico?* uma excelente definição sobre a questão da preservação do patrimônio, vejamos:

Assim, preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer, também, levantamentos, levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados, de cidades, de bairros, de quarteirões significativos dentro do contexto urbano. É fazer levantamentos de construções, especialmente aqueles sabidamente condenados ao desaparecimento decorrente da especulação imobiliária (LEMOS, 1981 p. 29).

Portanto, antes de propor uma aula de campo, o professor historiador precisa conhecer o local a ser explorado e suas potencialidades educacionais. Ver e sentir, estar perto, promover o desenvolvimento crítico por meio das várias possibilidades que em uma aula nesse formato não se limitar ao que está escrito, mas amplia o campo de visão, ver, enxergar, questionar o que está posto, para só assim construir uma rede de significados. Pesavento (2005, p. 12), afirma que “neste contexto, a busca da temporalidade escoada implica ao acionar de uma vontade e mesmo de um aprendizado, que só podem ser despertados pela ativação de um olhar sensível e por um processo que implica ensinar a pensar”.

Veja o grande potencial que temos ao ensinar história, dizer não a reprodução, mas dizer sim para a construção ilimitada do pensar a história local que deve ter um conjunto de ações de esforço deliberado da imaginação, “que chama a si uma carga de referências acumuladas, capazes de criar este olhar especial, que possibilita ver além daquilo que é dado ver”. Veja como é promissora essa descrição, no sentido de ir além, ver através, por meio de, não apenas o que está posto, a isso podemos de fato, chamar de liberdade criativa.

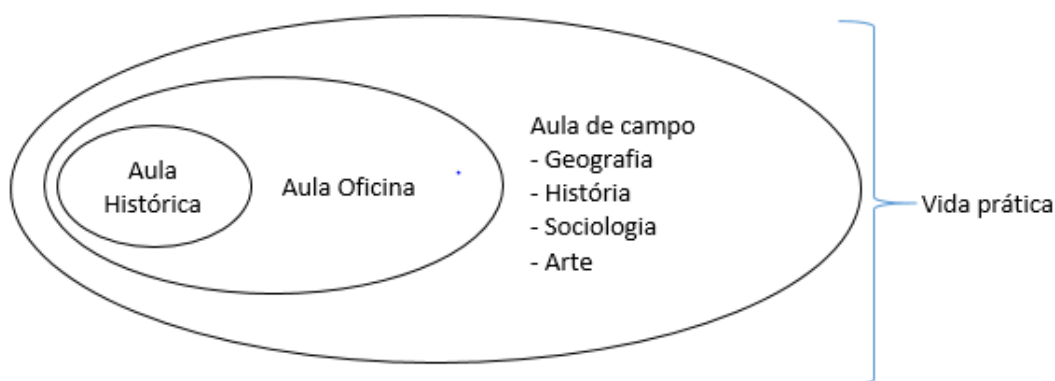
Quando o aluno, ou seja, o ser social, se reconhece como resultado de disputas sociais que estão presentes nas cidades, o tempo passado, é um outro momento que se construiu e agora se reconstrói por meio dele próprio, se reconheça ancorando-se nas referências da memória e da história que foram provocadas e exploradas pelo professor, o qual, tem a responsabilidade e de possuir a consciência histórica nele, dele e dos outros.

2.2.4 – Aula Histórica, Aula-Oficina e Aula de Campo - uma aproximação possível

A partir dos estudos realizados sobre a temática envolvendo a aula histórica, a aula-oficina e a aula de campo, criou-se um modelo que permita uma construção entre as dimensões propostas na matriz de Jörn Rüsen e o desenvolvimento de uma matriz aplicável para a aula de campo. Contudo com a evolução dos estudos, ampliou-se ainda mais o processo de desenvolvimento da matriz, uma vez que ao se pensar a aproximação das três propostas de ensino, aplicando uma didática própria para cada uma delas, foi possível pensar uma formação

geral do indivíduo (integral), que por sua vez, ocorre de diferentes maneiras variando de pessoa para pessoa. Isso porque, somos únicos e nos desenvolvemos de maneiras diferentes. Abaixo está uma proposta para uma matriz sobre a aula de campo, vejamos:

Figura 14 - Organograma 01: Aula histórica, Aula-oficina, Aula de campo à Vida prática



FONTE: Pina, 2023.

Na elaboração da estrutura para a aula de campo, identifica-se que o processo abrange três fases essenciais, centrando-se na memória como o cerne da história. Mendes (2021, p. 180) destaca a importância da memória na historiografia, afirmando que ela serve como a base da história devido à sua capacidade de atribuir significado à nossa existência e fornecer uma orientação temporal para nossa vida cotidiana. Dessa forma, os três elementos cruciais visam ao desenvolvimento da consciência histórica, um conceito amplamente defendido por Jörn Rüsen.

Mendes (2021) ressalta a relevância da memória não só como um elemento chave na reconstituição do passado humano, mas também como uma ferramenta essencial para compreender a própria natureza da nossa historicidade existencial. Tanto Rüsen quanto Mendes (2021) concordam que o propósito final é conectar a teoria à prática, atingindo o cerne da vida cotidiana. Neste contexto, Freire (1983) argumenta que o conhecimento só surge através da invenção e reinvenção, numa busca constante e dinâmica que as pessoas empreendem no mundo, com o mundo e com os outros.

Para expandir a discussão sobre a aula de campo, propôs-se uma estrutura que reflete essa interação dinâmica entre memória, história e a prática educativa, buscando uma abordagem mais integrada e significativa no ensino de história.

Quadro 1 - Dimensões da Aula Histórica, Aula-Oficina e Aula de Campo

Dimensão da Representação	Dimensão da Experiência:	Dimensão da Orientação para Valores:
Contexto: Aula Histórica	Contexto: Aula-Oficina	Contexto: Aula de Campo
Nível de Realidade: Interpretação de eventos passados por meio de documentos, vídeos entre outras fontes	Nível de Realidade: Interações em sala de aula a partir de objetos. Lidar com experiências práticas – nesse caso a bateia e plaina de mão.	Nível de Realidade: Participação em locais históricos. Aula de campo no centro histórico de Pirenópolis.
Perguntas-chave: Como os estudantes compreendem e analisam os eventos históricos?	Perguntas-chave: Como os conceitos históricos são explorados e debatidos pelos alunos?	Perguntas-chave: Como os alunos relacionam seus valores com os locais históricos visitados?

FONTE: Pina, 2023.

Mendes (2021) e Ramos (2004) defendem o debate sobre a importância da memória e a categoria historicidade para desenvolver nos alunos a capacidade de ampliar o que chama de “pensar historicamente”:

Ao analisarmos as experiências do passado transmitidas pela memória e pelo patrimônio cultural, podemos compreender que a nossa condição humana como seres temporais se apresenta, simultaneamente, como um campo de possibilidades historicamente condicionados e como uma abertura para mudanças e atualizações (...) Além disso, como ressaltado no PCN, a visita a museus, lugares de memória ou sítios arqueológicos pode aumentar o interesse dos alunos em situações de aprendizagem significativa (MENDES, 2021, p. 180-181).

O que fez ainda mais sentido o estudo da “memória” e a importância da aula de campo é que permite “um trabalho de reinterpretação do passado em razão do presente e do futuro, a partir de estratégias ou lutas que buscam construir outras narrativas obscurecidas pelas memórias oficiais em torno de pessoas, grupos e instituições” (FERREIRA, 2019, p. 157).

2.3 - Educação Patrimonial e a Didática da História - Educação pela Experiência.

Uma das grandes inovações trazidas pelo novo ensino médio é a possibilidade de se trabalhar com o patrimônio cultural regional e local. Mesmo assim, fazendo um mapeamento dos conhecimentos prévios no que se refere a história do Estado de Goiás, há uma defasagem de conteúdo em relação a história local é enorme, o que Jörn Rüsen classifica de carência de orientação. Apesar da cidade de Anápolis estar geograficamente próximo de centros históricos como a Cidade de Goiás e Pirenópolis, ainda existe um grande entrave em promover a educação patrimonial utilizando estes espaços.

O currículo de história é bastante apertado diante da grande demanda de conteúdos e o pouco espaço para se trabalhar com a história regional e local. Um dos entraves já vivenciados no âmbito escolar em relação a realização de trabalhos fora da sala de aula esbarra nas

dificuldades de transporte e o acesso aos locais de visitação, uma vez que, por receberem turistas e não só alunos, cobra-se taxas de manutenção para visitação.

Infelizmente, não são todos os alunos que podem ter acesso a uma aula de campo, por exemplo, o que torna a prática excludente. Escolas particulares tem mais facilidade para realizar estas atividades fora da sala de aula, propiciando uma aprendizagem a partir do aspecto sensitivo, do visual e da experimentação. Para Circe Bittencourt (2009):

“o ensino de História, configura-se como um espaço pedagógico na discussão que envolve a temática patrimônio cultural, no sentido de proporcionar ações didáticas que permitam aos estudantes conhecerem e valorizar aquilo que os rodeia, e não somente isso, mas ter uma leitura crítica desses elementos” (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

A principal função da Educação Patrimonial, é a promoção do conhecimento e, principalmente o estabelecimento de critérios de aceitação ou reflexão sobre o que foi aprendido. Quanto ao ensino de história dentro da escola o que se percebe é a preservação de uma memória pensada, articulada com a estrutura política de determinado momento histórico. Quando se propõe uma aula de campo para visita de um sítio histórico ou museus, esses lugares são também lugares de pedagogia, porém uma pedagogia histórica diferente, livre, reflexiva e questionadora, que pensa o aluno contextualizando-o sobre o passado.

Quando se visita, por exemplo, o centro histórico de Pirenópolis não está perceptível uma luta ideológica que se travou por parte de diferentes grupos em um espaço de quase trezentos anos. Indígenas e negros que fazem parte da história, muitas vezes são colocados à margem do processo e tem o direito a sua memória cerceado. O papel do professor nesses espaços de pedagogia para história é construir problematizações que permitam um olhar diferente sobre esse mesmo espaço, esses lugares e entender quais lutas, quais memórias existem no mesmo lugar, porém, muitas foram deixadas de lado e o papel do professor historiador e pesquisador é trazer à tona as discussões permitindo a sua reflexão. Percebo que a Educação Patrimonial e as visitas em lugares de memória são essenciais ao “possibilitar ao estudante não somente conhecer e valorizar, mas fazer uma leitura crítica sobre os espaços e manifestações culturais que o cercam” (ALVES, 2018 p. 93).

Como é possível valorizar, respeitar e refletir sobre um patrimônio cultural que não se conhece? Para Horta, Grunberg e Monteiro, (1999, p. 6) em seu Guia Básico de Educação Patrimonial discute metodologias de estudo para o patrimônio que para ela perpassa a alfabetização abrindo caminho para o que chamou de “alfabetização cultural”. Nesta perspectiva elaborar uma “proposta metodológica que envolve quatro etapas progressivas de

apreensão concreta de objetos e fenômenos culturais (a saber: observação, registro, exploração e apropriação)” (IPHAN, 2014, p. 53). Horta, Grunberg e Monteiro (1999) apontam que deve haver uma ação permanente que envolva o processo de alfabetização cultural ocorrendo ao longo de toda dinâmica escolar e não somente ações pontuais e esporádicas, mas constantes. As autoras ainda apresentam quatro processos importantes os quais ampliam os horizontes de expectativa dos indivíduos a partir do desenvolvimento do pensamento histórico.

Saber “observar” o patrimônio. De fato, o professor é um grande aliado nesse processo, e por isso, todo modelo de trabalho pedagógico que envolva aulas de campo prioritariamente devem ocorrer de forma interdisciplinar, uma vez que, nesse contexto, no contexto patrimonial, o aluno pode observar o mesmo objeto de várias maneiras.

Na sequência é apontado a importância do “registro”. Se o aluno não entende o que observa, não anota, ou se constrói algo nesse sentido fica muitas vezes incompleto. Para tanto, o papel do professor de História juntamente com o professor de Língua Portuguesa pode realizar um trabalho interdisciplinar para que a construção da narrativa histórica se faça de forma abrangente ao ponto de mostrar os pontos positivos e negativos de cada situação vivenciada durante o processo de aquisição do conhecimento.

A “exploração” está atrelada ao processo de entendimento. Ao se apropriar dos mecanismos de observação e de registro são ferramentas fundamentais para que o aluno assuma o gosto, por si só, ganhando autonomia para buscar mais conhecimentos. E por fim, a “apropriação”. O processo de apropriação se dá a partir das reflexões realizadas a partir dos mecanismos de exploração, observação e registro.

Ao internalizar conceitos e ideias, o aluno deve fazê-lo mediante uma abordagem fundamentada na pesquisa, exploração e reflexão. A culminação desse processo é a elaboração de uma síntese pessoal sobre o objeto de estudo em questão. Essa síntese, construída com base na pesquisa ativa, permite ao aluno discernir e interpretar diferentes versões de um mesmo fato. A partir desse entendimento, o aluno é capacitado a criar condições propícias para avaliar e, quando necessário, questionar conceitos muitas vezes impostos pelo grupo dominante. Essa abordagem amplia não apenas a compreensão do conteúdo, mas também fortalece a capacidade crítica e a autonomia intelectual do aluno.

O Patrimônio Cultural é, portanto, uma fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo, e como descreve como metodologia que se aplica a

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, 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 indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Portanto, a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos desenvolvidos pela escola, na educação formal, bem como nos ambientes de aprendizagem não formais que tem como foco o Patrimônio Cultural, “apropriando socialmente como recurso para compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação” (IPHAN. 2014 p. 19).

É de grande importância que qualquer ação educativa seja dentro ou espaços de pedagogia – como o sítio histórico de Pirenópolis, tenha a participação dos alunos no planejamento das ações, no desenvolvimento e na execução das atividades pensadas para o momento de aplicação da atividade da aula de campo. Nesse momento, tanto nas oficinas o que se pretende é a construção coletiva entre os agentes que buscam o conhecimento reconhecendo-se como fazedores de história, não apenas conhecedores de histórias do passado. Se torna importante que os alunos percebam que a educação patrimonial valoriza os saberes, buscando as referências culturais do passado que fazem parte do hoje, do agora, sem, contudo, deixar de fazer as reflexões possíveis.

Com as ações de visita ao patrimônio material edificado é preciso ter em mente que a didática adotada é uma ação transformadora que insere o aluno no contexto de seu passado coletivo e não somente uma educação que reproduz determinadas informações sem possibilidades de interpretação. É necessário ainda criar uma perspectiva de respeito mútuo entre os participantes uma vez que há uma grande diversidade cultural o que precisa ser valorizado e respeitado entre as pessoas o que contribui para o fortalecimento da própria identidade bem como da identidade local e regional, sendo a educação patrimonial aliada a didática da história por meio da aula de campo, possibilite e amplie o pensamento histórico de cada indivíduo que é ímpar, mas coletivo ao mesmo tempo.

O guia produzido pelo IPHAN com o título de Educação Patrimonial – histórico, conceitos e processos, traz uma perspectiva excelente a respeito da inserção da educação patrimonial aos estudantes, vejamos:

Na mesma direção, é fora de dúvida que as experiências educativas são mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida das pessoas. Em outras palavras, devem fazer sentido e ser percebidas nas práticas cotidianas. Em lugar de preservar

lugares, edificações e objetos pelo seu valor em si mesmo, em um processo de reificação¹², as políticas públicas na área deveriam associar continuamente os bens culturais e a vida cotidiana, como criação de símbolos e circulação de significados (IPHAN, 2014, p. 23)

É importante lembrar que qualquer ação desenvolvida que envolva a Educação Patrimonial como a que se discute nesta pesquisa do caminho que leve a identificação e o fortalecimento dos vínculos da História do Estado de Goiás, Anápolis e principalmente Pirenópolis o qual é nosso objeto de pesquisa.

Somos produtos do meio em que vivemos? Carregamos as marcas de um processo cultural que está presente ainda hoje, de forma muitas vezes imperceptível, onde velhas práticas, como o racismo e a violência contra a mulher ainda permanecem. Como mudar? Como ter um horizonte de expectativa diferente do que já está imposto?

Os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante, porque tudo é aprendido por meio dos pares que convivem nesses contextos. Dessa maneira, não somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas também os problemas e as situações para os quais eles foram criados. Assim, a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir e pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo (IPHAN, 2014, p. 22)

Outro aspecto importante a ser considerado reside nos espaços preservados onde são propostas as aulas de campo por meio da didática da história. Nesses ambientes, surge não apenas um espaço de aprendizagem e pedagogia, mas também um espaço permeado por conflitos. Aqui, dois lados se confrontam, cada um buscando suprimir o outro e, por vezes, apagar parte da narrativa histórica. Ao analisar o objeto de pesquisa para o qual essa metodologia é direcionada, torna-se evidente a disputa acirrada entre as perspectivas negra e branca.

Nesse sentido, é fundamental conceber as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais. Desse ponto de vista, ao assumir funções de mediação, as instituições públicas devem, mais do que propriamente determinar valores *a priori*, criar espaços de aprendizagem e interação que facilitem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio. Sua função primordial é mediar todo tipo de processo de patrimonialização, encaminhando demandas e intervindo em questões pontuais e estratégicas, sempre se pautando pelo respeito à diversidade sociocultural (IPHAN, 2014, p.24).

¹² Pela reificação, as pessoas ou os seus atributos são objetivados, assumindo, portanto, o estatuto de coisas. Para além da abstração, a reificação procede de uma inversão da relação entre o sujeito e o objeto, o meio e o fim. a mediação sobrepõe-se ao que é mediado, o símbolo à realidade significativa.

É um território fértil para que haja, como campo educativo, excelentes reflexões a respeito de temas cuja ideologia ainda persiste, como por exemplo, o racismo. Afinal, estamos falando de negros em espaços dos brancos. De igrejas católicas quem foram construídas com mão de obra escrava. Que foram reformadas com a o dinheiro advindo do trabalho muitos negros do engenho São Joaquim. Se faz necessário entender que o espaço como todo é um organismo vivo, que se constrói a partir da interação entre os indivíduos e as relações de poder que se estabelecem em cada espaço. O espaço geográfico, o espaço cultural são espaços de aprendizagem, vejamos:

Paulatinamente, as políticas educativas foram se afastando de ações centradas em acervos museológicos e restritas a construções isoladas para a compreensão dos espaços territoriais como documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educacionais. Seus efeitos se potencializam quando conseguem interligar os espaços tradicionais de aprendizagem a equipamentos públicos, como centros comunitários e bibliotecas públicas, praças e parques, teatros e cinemas. Tornam-se também mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida das pessoas e articuladas a práticas cotidianas e marcos de referências identitárias ou culturais de seus usuários (IPHAN, 2014, p.24).

Assim, o que se percebe nas manifestações é um sigma de traumas, lutas, derrotas e conquistas dos grupos que habitam determinado território. O professor pode mediar os conflitos que aparecerem, o que é natural, uma vez que não somos formados da mesma maneira. Frequentamos espaços diferentes e que dizem muito do que somos e como agimos.

2.3.1 – Patrimônio como Pedagogia: Lugares de Aprendizagem na educação Histórica

Educação é uma jornada que ultrapassa os confins das salas de aula e se entrelaça com o vasto mosaico de cenários e narrativas que constituem o nosso mundo. Em Pirenópolis, Goiás, esse conceito ganha vida, onde as aulas de campo e a interação direta com um patrimônio preservado transformam ruas históricas e monumentos coloniais em vibrantes salas de aula ao ar livre. Portanto, o aprendizado transcende a rigidez das paredes escolares, permitindo que a história regional seja explorada através de uma didática especial que almeja fomentar a consciência histórica entre os alunos.

Os patrimônios culturais e arquitetônicos são verdadeiros reservatórios de conhecimento, narrativas e sabedoria acumulada, oferecendo mais do que uma visão cronológica dos eventos; eles convidam os alunos a compreenderem as dinâmicas sociais, políticas e humanas que tecem a identidade de uma comunidade. A integração desse patrimônio no ensino de história vai além da informação; inspira uma compreensão intrínseca das forças que moldaram o passado e continuam a influenciar o presente.

Ao trazer o patrimônio para o coração do currículo pedagógico, inauguramos uma forma de educação que ressoa com a relevância de nosso legado compartilhado. Em Pirenópolis, os monumentos e as celebrações culturais, como as cavalhadas, não são simplesmente estudados; eles são experienciados, permitindo que os alunos não somente absorvam a história, mas também a vivenciem, construam conexões significativas, desenvolvam uma análise crítica e forjem um vínculo duradouro com o patrimônio que nos define.

Ellsworth (2005) instiga uma reflexão profunda sobre os espaços físicos como ambientes educativos alternativos, destacando a importância da arquitetura e do design dos espaços na mediação da aprendizagem. Em sua obra *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*¹³, a autora argumenta que o ambiente em si tem o potencial de atuar como um “pedagogo” implícito, cujas qualidades espaciais e estéticas podem influenciar tanto o ensino quanto a recepção do conhecimento (ELLSWORTH, 2005). Nessa perspectiva é essencial para compreender como o patrimônio cultural e arquitetônico, particularmente em cidades históricas como Pirenópolis, pode ser reimaginado como cenários ricos e imersivos para a educação histórica. Ao considerar os locais de aprendizagem como cenários educativos alternativos, Ellsworth nos desafia a repensar os espaços de ensino tradicionais e a explorar como os ambientes podem ser intencionalmente projetados para facilitar experiências de aprendizagem transformadoras.

Os lugares de aprendizagem são notáveis não apenas por seu impacto no desenvolvimento cognitivo, mas também por sua capacidade de fomentar uma educação que permeia o representacional, afetando profundamente as dimensões emocionais e sensoriais dos estudantes (ELLSWORTH, 2005). Ellsworth defende que estes espaços educativos alternativos possuem o poder de influenciar e transformar as maneiras como os alunos se engajam e interpretam o conhecimento, indo além da simples transmissão de fatos e conceitos para invocar experiências significativas que ressoam em um nível mais pessoal e coletivo.

¹³ A estrutura do texto *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy* de Elizabeth Ellsworth (2005) é meticulosamente organizada para explorar a interseção da mídia, arquitetura e pedagogia como espaços educativos. Ellsworth adota uma abordagem interdisciplinar, na qual cada capítulo se dedica a uma análise aprofundada de como esses elementos contribuem conjuntamente para criar ambientes de aprendizado significativos. O texto é dividido em seções temáticas que discutem, respectivamente, os fundamentos teóricos, a aplicação prática e as implicações sociais de considerar espaços físicos como componentes ativos no processo educativo. Ellsworth argumenta que a mídia e a arquitetura, quando alinhadas com práticas pedagógicas inovadoras, podem transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais envolvente e reflexiva.

Essa visão é corroborada por pesquisadores que veem o espaço físico como um participante ativo no processo de aprendizagem, oferecendo mais do que um pano de fundo para a instrução, mas como um componente integral que dialoga com e molda a experiência educativa. Ao aplicar essa compreensão ao patrimônio histórico de Pirenópolis, reconhecemos o potencial desses lugares como ricos em histórias e memórias, capazes de envolver os alunos em uma aprendizagem histórica vivencial e reflexiva.

Os lugares de aprendizagem destacam-se no cenário educativo contemporâneo, não apenas como complementos ao processo educativo, mas como protagonistas na promoção de uma educação que ultrapassa os domínios cognitivos e representacionais. Principalmente, em um mundo cada vez mais virtual, eles são palcos dinâmicos onde se desenrolam processos de ensino e aprendizagem que envolvem o ser em sua totalidade — emocional, sensorial e intelectual (ELLSWORTH, 2005). Nestes espaços, a aprendizagem acontece em uma intersecção entre o individual e o coletivo, onde as narrativas pessoais encontram as histórias compartilhadas, e a percepção de cada um é tanto influenciada quanto influenciadora do ambiente educacional.

A arquitetura e a arte, especialmente, ensinam por meio de uma linguagem estética que transcende o verbal e o escrito. Essa linguagem evoca emoções, gera narrativas e provoca questionamentos, oferecendo um rico terreno para a exploração e o entendimento (DEWEY, 2023)¹⁴. Os espaços arquitetônicos e artísticos, com suas formas, texturas e cores, convidam os alunos a dialogar com o material e o imaterial, com o visível e o invisível, numa experiência de aprendizagem que é, em si, uma obra de arte — aberta à interpretação e repleta de significado.

Museus, paisagens urbanas e sítios históricos, como os de Pirenópolis, são salas de aula sem paredes onde o ensino se desdobra em múltiplas dimensões. Cada elemento, cada vestígio do passado, narra uma história, compondo um vasto tecido de memórias e significados. Esses espaços ensinam por meio de sua própria existência, ofertando lições que são simultaneamente visíveis no material e ressonantes no espiritual (IPHAN, 1985). A interação direta com tais lugares possibilita aos alunos uma experiência educativa que é ao mesmo tempo uma descoberta e uma reconexão com as raízes culturais e históricas.

¹⁴ DEWEY, John. *Experiência e educação*. Editora Vozes, 2023. “temos que investigar como o fato de conhecer o passado pode ser traduzido em um instrumental poderoso para lidar efetivamente com o futuro, podemos rejeitar o conhecimento do passado como um fim da educação e, assim, apenas enfatizar sua importância como meio” Dewey, 2023, p.25.

O ensino de história, quando aliado à experiência estética e sensorial proporcionada por estes espaços, ganha uma nova dimensão de profundidade e relevância. A história deixa de ser uma sequência de datas e eventos para se tornar uma tapeçaria viva, cheia de texturas e nuances, que os alunos podem tocar, sentir e interpretar. Este modo de aprender não apenas informa, mas também forma a consciência e a identidade dos estudantes, permitindo-lhes compreender e valorizar a complexidade das experiências humanas ao longo do tempo.

Assim, a incorporação consciente e intencional dos lugares de aprendizagem na prática pedagógica representa um avanço significativo na educação. Abraçar o potencial desses espaços é reconhecer que o ensino pode ser uma experiência imersiva e transformadora que prepara os alunos não apenas para recordar o passado, mas para moldar o futuro com uma compreensão crítica e compassiva da sua herança. Ao reconhecermos o valor educativo inerente ao patrimônio de Pirenópolis, abrimos um novo capítulo na didática da história — um capítulo no qual o aprendizado é uma jornada contínua de descoberta, reflexão e engajamento com o mundo em sua rica diversidade (RÜSEN, 2001). O centro histórico, como coração pulsante dessa cidade histórica, encarna a potencialidade didática de um espaço que é ao mesmo tempo ancestral e atual, estático e dinâmico.

Esse centro histórico, palco de inúmeras narrativas e vivências, serve como um microcosmo onde a história e a contemporaneidade se encontram, pois, ela é o cenário onde o ensino da história ganha vida, saindo das páginas dos livros para se enraizar nas experiências do cotidiano. Nesse sentido, a pedagogia que se desenrola aqui não está limitada pela estrutura formal da educação, mas é um processo orgânico que envolve o estudante em uma aprendizagem ativa e participativa (DEWEY, 2023). Assim, compreende-se que na dinâmica do centro histórico de Pirenópolis, os alunos se tornam espectadores e atores simultaneamente, aprendendo sobre o passado através de sua interação com os vestígios materiais e imateriais que os rodeiam.

Assim sendo, o centro histórico e outros locais da cidade histórica, portanto, não são apenas um local de passagem ou um ponto de referência geográfica; eles são uma sala de aula viva, vibrante e aberta, onde o fluxo constante de pessoas e a cadência dos eventos cotidianos trazem novas oportunidades de aprendizado a cada momento. A história, aqui, não é uma abstração; é uma realidade tangível que se revela em cada pedra, em cada edifício, em cada festividade que se entrelaça com o espaço público. Portanto, os educadores, ao utilizarem o centro histórico como um recurso didático, incentivam os alunos a desenvolverem um sentido

de lugar e identidade, fomentando uma consciência histórica que se estende além do individual e se conecta com o coletivo e o universal.

Dessa forma, entende-se que o centro histórico de Pirenópolis se torna um lugar de pedagogia singular, um ambiente onde a história é transmitida não apenas através de palavras, mas também através do contato direto com o legado vivo da cidade. Esta abordagem pedagógica inovadora serve de exemplo para como os espaços podem ser transformados em poderosas ferramentas educacionais, incentivando uma forma de aprender que é profundamente enraizada no contexto cultural e histórico, e que prepara os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de compreender e valorizar a riqueza da herança que compartilhamos.

Junto disso, livros didáticos e monumentos atuam como tradutores essenciais da memória e da identidade cultural, desempenhando um papel vital na construção e no desenvolvimento da consciência histórica. Eles são, respectivamente, o registro e a representação física da trajetória de uma sociedade, proporcionando aos alunos um ponto de ancoragem para a compreensão das complexidades do passado e sua influência no presente¹⁵ (NORA, 1989). Os livros didáticos, com suas narrativas estruturadas e interpretações de eventos históricos, oferecem uma visão sintetizada que pode orientar o estudante através da vastidão da história. Por outro lado, os monumentos, com sua presença tangível e sua carga simbólica, permitem que a história seja experienciada de maneira sensorial, estabelecendo uma conexão direta entre o indivíduo e o legado coletivo.

Esses elementos didáticos não são meramente informativos; eles são formativos, contribuindo para a moldagem da percepção e da identidade dos alunos. Em Pirenópolis, cada monumento, desde igrejas barrocas até as ruínas de antigos engenhos, atua como um ponto de contato com o passado, uma fonte viva de aprendizado que desafia os estudantes a decifrar e interpretar as camadas de história inscritas em suas estruturas (IPHAN, 1985). O uso consciente destes tradutores no ensino da história estimula uma aprendizagem que é reflexiva e crítica, promovendo um diálogo contínuo entre o passado e o presente e, por extensão, entre o aluno e a sociedade (RÜSEN, 2001).

Portanto, ao integrarmos livros didáticos¹⁶ e monumentos de maneira intencional na pedagogia, estamos não só transmitindo conhecimento, mas também construindo pontes entre gerações e preservando o tecido da memória coletiva que define a cultura e a identidade de um

¹⁵ Assim como uma ferramenta de muita contribuição à aula de campo.

¹⁶ E outras ferramentas pedagógicas.

povo. Esta prática educacional enriquecida reforça o papel do ensino de história como um catalisador para o desenvolvimento de uma consciência histórica informada e engajada, essencial para a formação de cidadãos conscientes de seu papel dentro da narrativa maior da humanidade.

A intersecção entre a didática do patrimônio e a pedagogia dos lugares, conforme discutida por Ellsworth (2005), é fundamental para entender como livros didáticos e monumentos podem ser utilizados para contar as histórias das nações, forjando a consciência histórica e as narrativas nacionais. A necessidade de espaços de pedagogia que encorajem os alunos a considerarem os dilemas morais associados com as narrativas coloniais e as “histórias silenciadas”, enquanto Ellsworth enfatiza a arquitetura e o espaço como agentes ativos na mediação da aprendizagem.

Neste contexto, os monumentos em Pirenópolis não são apenas recursos educativos, são ferramentas para narrar e renarrar a história da região, desafiando os alunos a refletir sobre as versões oficiais e o que foi historicamente omitido ou silenciado. O centro histórico de Pirenópolis, por exemplo, pode ser visto como um “lugar de pedagogia”¹⁷ onde as narrativas nacionais e a consciência histórica são constantemente construídas e reconstruídas pelos estudantes à medida que eles interagem com o espaço físico e os monumentos que ele abriga.

Acerca disso, Ellsworth (2005) argumenta que os espaços físicos de aprendizagem têm o potencial de transformar a experiência educacional, fazendo com que os locais históricos, sejam mais do que simplesmente locais de memória estática. Eles se tornam espaços dinâmicos onde a aprendizagem é uma experiência imersiva, envolvendo os alunos em uma narrativa contínua que se entrelaça com o espaço físico e o tempo. Os monumentos e a arquitetura colonial fundada a quase 300 anos, portanto, oferecem uma aula tangível e sensorial de história, permitindo que os alunos não apenas aprendam sobre eventos históricos, mas também os sintam e os interpretem dentro do contexto mais amplo da identidade nacional e da consciência histórica (ELLSWORTH, 2005).

Portanto, ao alinhar o ensino de história com as práticas pedagógicas propostas por Ellsworth, educadores (quando) em Pirenópolis podem aproveitar os cadernos pedagógicos os monumentos como meios de engajar os alunos em um diálogo crítico sobre o passado e suas implicações no presente e no futuro. Esta abordagem interativa não apenas enriquece o ensino

¹⁷ 'site of pedagogy' Trad. Nossa.

de história, mas também capacita os estudantes a se tornarem cidadãos conscientes e ativos no processo contínuo de construção e questionamento das narrativas nacionais.

A interação sinérgica entre os recursos didáticos e as narrativas midiáticas estabelece uma plataforma robusta para o ensino de história, conforme delineado pela teoria pedagógica de Ellsworth. Assim compreendemos que a inclusão de memoriais e a cobertura midiática nos programas de estudo em Pirenópolis estende o diálogo crítico para além do concreto dos monumentos e das páginas dos livros didáticos, introduzindo uma camada adicional de análise crítica. Tal integração pedagógica promove uma consciência histórica que reconhece a maleabilidade da memória e a dinâmica das narrativas históricas como influenciadas por representações contemporâneas e rememorações comemorativas. Através desta abordagem, os alunos são convidados a considerar como o passado é constantemente recontextualizado no presente, compreendendo que a memória coletiva é uma construção social sujeita a revisões e reinterpretações.

Memoriais e notícias da mídia são elementos importantes na construção das narrativas históricas, atuando como agentes que moldam e remoldam a percepção do passado no presente. Memoriais são estruturas criadas para comemorar figuras e eventos significativos, desempenhando um papel vital na preservação da memória coletiva. Eles influenciam a forma como as histórias são contadas e lembradas, às vezes destacando certas perspectivas enquanto omitem outras. Por sua vez, as notícias da mídia frequentemente capturam e disseminam interpretações do passado que são imediatas e influentes, podendo solidificar ou contestar entendimentos estabelecidos da história.

O patrimônio arquitetônico, com suas cicatrizes e estilos distintos, serve como um educador silencioso, ensinando lições sobre as eras que testemunhou. Edifícios antigos, com suas fachadas desgastadas e estruturas remodeladas, narram histórias visíveis de mudanças culturais, desastres, restaurações e renovações. Cada estilo arquitetônico reflete as aspirações, valores e tecnologias de sua época, oferecendo aos observadores uma chance de aprender sobre a sociedade que os construiu.

As paisagens urbanas funcionam como livros abertos, onde cada rua, praça e edifício é uma página escrita na linguagem do tempo e da transformação social. A maneira como uma cidade se desenvolve, as rotas que as pessoas percorrem, as estruturas que permanecem ou são derrubadas — todas essas são narrativas físicas que revelam as complexidades das interações humanas ao longo do tempo. Elas falam das prioridades sociais e mudanças históricas, e um

estudo atento dessas 'páginas' pode revelar as muitas camadas de histórias que compõem o tecido de uma comunidade.

Em Pirenópolis, por exemplo, o patrimônio arquitetônico não é apenas uma janela para o passado colonial, mas também um testemunho das mudanças socioeconômicas ao longo dos séculos. As igrejas barrocas e as residências coloniais, com suas linhas elegantes e ornamentos detalhados, falam de um período de riqueza e importância religiosa, enquanto as ruínas de engenhos de açúcar e minas de ouro contam histórias de exploração e da dura realidade da vida dos trabalhadores da época (IPHAN, 1985).

Assim, as narrativas que emergem dos memoriais e da arquitetura de uma cidade são multifacetadas e complexas. Elas não apenas contam uma história, mas também convidam a reflexões sobre o que é lembrado e o que é esquecido, e sobre como o passado continua a influenciar a identidade e as decisões no presente. Essa interação contínua entre memória e esquecimento é um aspecto fundamental do desenvolvimento da consciência histórica (NORA, 1989).

Finalmente, os educadores podem utilizar essas várias fontes de narrativa histórica — sejam elas memoriais, arquitetura ou reportagens da mídia — como ferramentas pedagógicas para ensinar aos alunos como ler e interpretar as várias camadas da história. Ao fazê-lo, eles não apenas transmitem conhecimento, mas também equipam os alunos com a capacidade crítica de analisar e compreender as forças que moldaram o passado e continuam a moldar o presente (ELLSWORTH, 2005).

No trabalho pioneiro de Anderson (2017), a narrativa é colocada no centro do desenvolvimento da consciência histórica, particularmente em locais designados como espaços de pedagogia. Estes espaços, exemplificados pela cidade de Pirenópolis, são mais do que meros pontos de interesse histórico; são cátedras vivas onde a história é não só ensinada, mas vivenciada em tempo real, oferecendo uma aula contínua sobre a identidade cultural. A cidade, com seu patrimônio preservado, transforma-se em um lugar de aprendizagem que desafia os métodos tradicionais de ensino da história, proporcionando uma experiência educativa que estimula a curiosidade e promove uma investigação pessoal sobre as origens e o desenvolvimento da cultura regional e nacional.

Os espaços educativos não formais de Pirenópolis, por sua vez, são ambientes ricos em contexto e significado, permitindo uma imersão que transcende a aprendizagem cognitiva e factual. Eles convidam ao desenvolvimento de uma consciência histórica que é tanto reflexiva

quanto proativa, onde as narrativas do passado são continuamente entrelaçadas com as experiências do presente e as projeções para o futuro. Essa experiência direta com o patrimônio cultural permite que os alunos e visitantes reflitam sobre a relação dinâmica entre passado, presente e futuro, percebendo como os eventos históricos e as escolhas contemporâneas estão conectados em um diálogo constante que molda a narrativa nacional.

A educação histórica em Pirenópolis, portanto, assume uma dimensão adicional, na qual o espaço urbano e o patrimônio arquitetônico atuam como mediadores do conhecimento histórico. O incêndio na Igreja Matriz, os estilos arquitetônicos, as cicatrizes de restaurações passadas e a própria disposição urbana da cidade contam a história de períodos passados, informando as gerações presentes sobre as transformações sociais, políticas e culturais que a cidade testemunhou. É um ensino que ocorre em um diálogo contínuo com o ambiente, onde a aprendizagem é enraizada na experiência direta e na interação sensorial com o espaço.

Pirenópolis, como um palimpsesto¹⁸ urbano, revela não só a história de sua própria evolução, mas também as camadas de tempo e mudanças sociais que cada rua, cada edifício, cada igreja apresenta. A cidade como um todo torna-se um compêndio de histórias vivas, um mosaico de épocas que se sobrepõem e dialogam entre si. A paisagem urbana de Pirenópolis desdobra-se como um livro aberto, onde a história é tanto preservada quanto apresentada para a interpretação e o entendimento dos que nela caminham.

Enquanto Anderson enfatiza a importância da narrativa na educação histórica, Pirenópolis serve como um exemplo primordial dessa teoria colocada em prática, demonstrando como o patrimônio pode ser utilizado como pedagogia. A cidade, com seu passado rico e acessível, oferece uma oportunidade única de aprender através da exploração e da descoberta, de participar de uma história que é contada não apenas através de palavras, mas também através das pedras, ruas e edificações que compõem seu tecido urbano. Através deste processo, a cidade não só educa seus visitantes sobre o passado, mas os envolve em uma narrativa contínua que é fundamental para a compreensão da identidade nacional e do lugar do indivíduo dentro dessa história maior.

¹⁸ O termo "palimpsesto" tem origens no grego antigo e refere-se a um manuscrito ou pergaminho que foi usado novamente após ter seu conteúdo original apagado ou raspado. Isso ocorria muitas vezes devido à escassez de materiais de escrita na antiguidade. O termo também é utilizado de forma mais ampla para descrever qualquer coisa que tenha múltiplas camadas ou níveis de significado, onde vestígios do passado ainda são perceptíveis sob a camada mais recente. De maneira figurada, pode se referir a algo que foi reescrito, reformulado ou reutilizado, mantendo vestígios de sua história anterior.

O saber histórico, quando enraizado em locais de memória como o centro histórico de Pirenópolis, transcende a aprendizagem tradicional, adquirindo uma ressonância tanto pessoal quanto coletiva. Esses espaços são locais de identidade e recordação, onde a história é experimentada de forma palpável e significativa. Ao interagir com o patrimônio material, os indivíduos e a comunidade se veem refletidos na continuidade da história, percebendo que são simultaneamente herdeiros e autores do legado cultural e histórico. A dimensão pessoal emerge das conexões individuais com o espaço, enquanto a dimensão coletiva é amplificada pela partilha dessas experiências no contexto social mais amplo, contribuindo para uma consciência histórica compartilhada.

Entender a história, portanto, não é simplesmente uma questão de acumular fatos; é um processo de compreensão de como esses fatos são. A história não está isolada; ela é uma teia complexa de eventos, pessoas e lugares, e é o entrelaçamento desses elementos que confere profundidade e significado ao estudo do passado. A narrativa nacional é uma construção coletiva, uma história composta de muitas histórias, onde cada elemento contribui para o entendimento da identidade e da memória coletiva de uma nação (ANDERSON, 2017).

No sítio histórico de Pirenópolis, o patrimônio não é estático; ele é vivenciado e reinterpretado a cada geração, refletindo as mudanças na compreensão e na valorização da história. Cada pedra de suas ruas, cada estrutura arquitetônica, cada tradição mantida viva fala não só do passado, mas também do presente e do futuro, convidando a comunidade a ver a si mesma como parte de uma contínua linha do tempo histórica. Este é o poder do patrimônio como pedagogia: ele fornece o contexto em que a história é não apenas aprendida, mas vivida, tornando-se parte integral da experiência humana e da consciência histórica.

Os lugares de aprendizagem, em sua essência, operam como condutos intergeracionais, perpetuando conhecimentos e memórias que são fundamentais para a formação da consciência histórica. Esses espaços, conforme elucidado por Rüsen (2005), não são meros receptáculos estáticos do passado, eles são arenas ativas onde a história é interpretada e constantemente recontada, moldando a identidade nacional. Esta recontagem não é um processo passivo, mas uma ação crítica que desvenda como a nação se vê e como deseja ser vista por seus membros e pelo mundo externo.

A pedagogia dos espaços, portanto, detém o poder de influenciar a narrativa nacional, como discutido por Anderson (2017). Ao promover uma experiência direta com o patrimônio cultural, estes locais podem tanto desafiar quanto reforçar as narrativas históricas oficiais. Os

indivíduos, ao se envolverem com os espaços de aprendizagem, são expostos a uma multiplicidade de histórias, algumas que podem divergir significativamente das versões estabelecidas, incentivando um questionamento crítico e a formação de uma perspectiva mais matizada da história.

Além disso, a consciência histórica, conforme descrito por Ellsworth (2005), é dinamicamente esculpida pela maneira como os indivíduos interagem com os espaços ao seu redor. A arquitetura, os monumentos, os museus e as praças públicas não são apenas cenários de fundo para a vida cotidiana; eles são agentes ativos que oferecem uma nova compreensão do passado, afetando diretamente a percepção que temos de nossa própria identidade e da comunidade a que pertencemos. Ao explorar esses lugares, somos levados a refletir sobre o passado de maneira mais crítica e a considerar sua relevância no presente, promovendo uma relação viva e contínua com a história.

A interação com os lugares de pedagogia, portanto, serve como um ponto de partida para um diálogo mais amplo sobre como o passado é lembrado, celebrado e, às vezes, contestado. A capacidade de uma sociedade de refletir sobre sua história, reconhecendo tanto suas realizações quanto suas falhas, é crucial para o desenvolvimento de uma identidade nacional que é inclusiva e representativa de todas as suas vozes. Os espaços educativos não formais do centro histórico de Pirenópolis e seus arredores, assim, não apenas contam a história da cidade e de sua gente, mas também convidam à reflexão sobre o que significa ser parte do tecido maior da nação brasileira.

A didática do patrimônio, conforme se desvela em Pirenópolis em suas construções coloniais, na arte decô, templos religiosos, transcende a mera transmissão de conhecimento histórico, convocando à participação ativa e crítica dos indivíduos no processo de aprendizagem. Esta abordagem pedagógica, que engloba o uso consciente do patrimônio cultural como ferramenta educativa, fomenta não só a absorção de conteúdo, mas também o desenvolvimento de uma relação interativa com a história. Os aprendizes são incentivados a se engajar com o material histórico de forma significativa, participando na criação e na recriação da narrativa histórica, um processo vital para o fortalecimento da consciência histórica e da identidade cultural (RÜSEN, 2005).

As narrativas nacionais, incorporadas e vivenciadas nos lugares de aprendizagem, constituem a espinha dorsal da construção da cidadania. Em Pirenópolis, assim como tantas outras cidades espalhadas pelo Brasil, os espaços físicos e as histórias que eles encerram não

apenas refletem a identidade nacional, mas também são essenciais para o seu contínuo desenvolvimento. Ao interagirem com esses lugares, os cidadãos são capazes de contemplar o passado coletivo e seu papel nele, compreendendo como suas ações individuais e coletivas contribuem para a narrativa mais ampla do país (ANDERSON, 2017).

Os lugares de pedagogia, como demonstrado em Pirenópolis, possuem a capacidade de inspirar um diálogo crítico sobre a história e a sociedade. A educação histórica obtida através da experiência direta com o patrimônio cultural permite uma compreensão mais profunda das forças que moldaram a sociedade. Os estudantes são desafiados a questionar e a interpretar as narrativas históricas oficiais, explorando as complexidades e as nuances da história nacional, um passo essencial para o exercício informado e reflexivo da cidadania (ELLSWORTH, 2005).

A educação histórica, no seu empenho de proporcionar uma compreensão abrangente do passado, deve integrar plenamente a complexidade e a riqueza dos lugares de aprendizagem, como Pirenópolis, no processo de ensino. Estes espaços, saturados de memória e significado, não são meramente cenários para a história, mas participantes ativos na sua comunicação. O patrimônio cultural e os locais históricos, com suas múltiplas camadas, oferecem um ambiente rico para uma educação que busca não apenas informar, mas também inspirar e desafiar os aprendizes.

Ao adotar uma postura crítica perante os lugares de aprendizagem, os educadores e alunos abrem-se à possibilidade de desvendar as várias camadas da história nacional. Tal análise crítica permite a revelação das dinâmicas de poder, as histórias não contadas e as versões alternativas que constituem o tecido da narrativa nacional. Esta exploração aprofundada pode levar a uma compreensão mais matizada e crítica da história, promovendo uma consciência histórica que reconhece a multiplicidade das experiências humanas (LOWENTHAL, 1985).

Reconhecer a pluralidade de vozes e narrativas presentes nos espaços de aprendizagem é essencial para alcançar uma compreensão holística da história. Pirenópolis, com seu patrimônio diversificado, é um exemplo de como os espaços educativos podem e devem refletir a variedade de experiências e perspectivas que compõem a narrativa nacional. A inclusão de vozes historicamente marginalizadas (negros, indígenas e trabalhadores pobres) e a representação de diferentes grupos e suas histórias é crucial para uma educação histórica que não apenas conta, mas também honra a totalidade da experiência humana (ANDERSON, 2017).

Finalmente, a fusão entre a estética, a memória e a narrativa nos lugares de aprendizagem e de pedagogia expande os horizontes educacionais. Ao engajar-se com o

patrimônio estético do centro histórico de Pirenópolis, os estudantes não apenas aprendem sobre o passado, mas também experimentam a beleza e a emoção que esses espaços evocam. Esta experiência estética, enraizada na memória e na narrativa, enriquece a aprendizagem, tornando-a uma experiência mais envolvente e transformadora (DEWEY, 2023).

A conclusão pedagógica do patrimônio cultural, claramente ilustrada pela experiência, nos convoca a uma reflexão profunda sobre o papel dos espaços físicos na educação. Esta reconsideração abre caminho para uma reimaginação do ensino, onde os espaços não são meros locais de transmissão de conhecimento, mas sim ambientes ricos de aprendizado experiencial e significativo. A tangibilidade da história nos espaços de aprendizagem, materializa o legado cultural, conferindo aos estudantes não apenas conhecimento, mas também uma vivência do seu passado coletivo, promovendo uma compreensão mais aprofundada e uma conexão mais profunda com sua herança.

A inserção desses lugares de pedagogia dentro do arcabouço da educação formal surge como um antídoto vital contra métodos de ensino que isolam o conhecimento do contexto em que ele existe. A aprendizagem descontextualizada, muitas vezes vista como uma limitação do ensino tradicional, pode ser superada através da integração de locais históricos e culturais que oferecem uma narrativa concreta e sensorial do passado.

Museus, centros históricos e sítios arqueológicos atuam como catalisadores para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. A visita ao centro histórico de Pirenópolis, cada rua e edifício é um convite ao questionamento e à análise crítica, instigando os estudantes a irem além da superfície dos fatos e a explorarem as múltiplas dimensões da história. Esses espaços são laboratórios vivos onde a teoria e a prática se encontram, onde o conhecimento histórico é constantemente interrogado e revitalizado.

Além disso, cada local de aprendizagem serve como um microcosmo da sociedade maior, espelhando as complexidades, desafios e triunfos da história humana. Pirenópolis não é apenas um ponto no mapa do Brasil; é um reflexo da luta pela preservação da cultura, da resistência contra o esquecimento e da evolução contínua de uma comunidade viva. Ao reconhecer e valorizar esses espaços, a educação histórica abraça uma perspectiva mais holística e dinâmica, que reconhece as narrativas entrelaçadas e a evolução constante da sociedade.

Portanto, a educação histórica contemporânea deve, sem hesitação, abraçar a didática do patrimônio e os lugares de aprendizagem como peças centrais no ensino da história quando

possível. Esta abordagem oferece aos estudantes uma experiência educacional mais rica e enraizada, que não apenas informa, mas também transforma, equipando-os com as ferramentas para se tornarem cidadãos conscientes e engajados em um mundo que é, em si mesmo, um mosaico de histórias passadas e presentes.

A pedagogia do patrimônio, em sua essência, não só informa, mas também inspira os alunos a assumirem o papel de historiadores ativos, decifrando e interpretando as narrativas incrustadas em seu entorno. Este método de ensino transforma a aprendizagem em uma atividade de descoberta ativa, onde os estudantes são instigados a desvendar o significado por trás dos monumentos, edifícios e espaços que compõem o tecido de suas comunidades e nações.

A incorporação do patrimônio no currículo como recurso didático vai além da mera transmissão de fatos históricos, proporcionando uma aprendizagem significativa e duradoura. Ao envolver os alunos com o patrimônio, eles não apenas aprendem sobre a história, mas também a vivenciam, estabelecendo conexões profundas e memoráveis que perduram muito além da sala de aula.

Espaços educativos alternativos, como museus e sítios históricos, desafiam a noção tradicional de ensino e aprendizagem, proporcionando ambientes onde os alunos podem expandir seus horizontes e entender a história como algo vivo e relevante. Em lugares como Pirenópolis, os alunos percebem que a história não é estática; é um diálogo contínuo com o presente e o futuro, um processo de construção de significado que é constantemente atualizado e reavaliado.

A consciência histórica que é cultivada nesses espaços de aprendizagem atua como uma bússola para a cidadania ativa e engajada. Ao compreender a história como uma série de eventos interconectados e não um conjunto de datas isoladas, os alunos são mais bem equipados para participar ativamente na sociedade, compreendendo a importância de seu papel no contínuo desenvolvimento da narrativa nacional.

Ao concluir, fica evidente que os lugares de aprendizagem e de pedagogia são indispensáveis para uma compreensão abrangente e crítica da história e da identidade nacional. A experiência direta com o patrimônio cultural enriquece a educação, promovendo um entendimento mais profundo da história que é inclusivo, reflexivo e relevante para os desafios contemporâneos. É através desses espaços que a educação histórica pode realmente alcançar seu potencial, não apenas como um campo de estudo, mas como um meio vital de entender nosso passado e moldar nosso futuro comum.

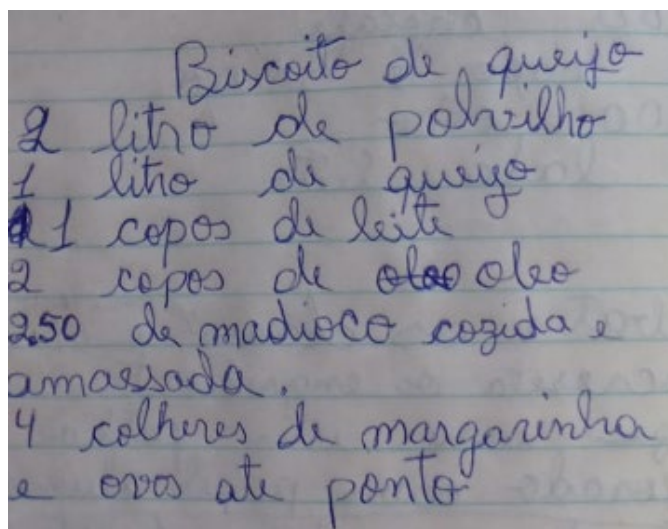
2.4 – Aula de campo: a história para além do ambiente escolar

Uma aula de campo nasce quase que literalmente como uma receita de bolo, a qual é planejada antes do processo de início de sua execução. É necessário reunir todos os ingredientes antes de iniciar o processo e conhecer bem as ferramentas que serão utilizadas durante o processo.

Já iria começar citando Cora Coralina, “fazedora” de doces e quitandas dona de uma biografia ímpar o que daria um ar de cientificidade nesta parte da pesquisa, porém, resolvi citar uma mulher forte, guerreira e singular que nasceu no interior do Estado de Goiás, minha mãe, que não é Cora mas é Lúcia, mãe deste pesquisador que assim como Cora também possui uma vida cotidiana cheia de afazeres domésticos e de uma história de vida que se mistura e se perde na coletividade da vida.

Mas por que iniciei assim? É porque este subtítulo de forma simples para que todos possam entender o que é didática por meio de uma receita de bolo. Neste subitem não serão citados autores, apenas uma receita de biscoito feito com muito carinho quando levo os netos da casa da fazenda.

Figura 15 - Receita de Biscoito de queijo, Lúcia Maria de Bastos Pina.



FONTE: Pina, 2023.

Assim como na receita, quem nunca fez um bolo, consegue pelo menos, ao ler a receita, ter uma noção de como ele é feito certo? Porém, o mais interessante está na segunda parte do processo. A partir do momento que se tem acesso a receita original, quem tenta fazer o bolo pode acrescentar itens de suas próprias particularidades, uma vez que cada bolo é único, assim como as escolas e nossos alunos. Queremos, como as quitandeiras que o bolo cresça, se

expanda, preenchendo todos os vazios e ganhando significados. Não há receita pronta, mas um norte que pode ou não ser seguido, o que dependerá do olhar de cada professor sobre o produto que quer construir, de sua formação e como enxerga a possibilidade de construção do conhecimento a partir de sua mediação e com o espaço em que propõem desenvolver o projeto. Seja ele em Pirenópolis, em seu centro histórico ou na fazenda Babilônia e ainda tantas outras cidades históricas como Corumbá e a própria Cidade de Goiás, antiga capital do Estado.

A didática em história também possui as mesmas características, não existe um método pronto que seja aplicado de forma rígida, porém, o que se pretende é mostrar um caminho, um norte. Durante o processo de construção da didática da história para a educação patrimonial. Qual o resultado que queremos com essa prática de ensino? Esta é, sem dúvidas o que irá mover toda nossa pesquisa. Queremos uma autonomia diante da própria história? Iremos reproduzir exatamente como na receita de bolo alguma proposta? Ou podemos utilizar a ideia de estudiosos do Rüsen, com uma epígrafe inicial nos ajuda a refletir sobre o papel de quem se propõe a ensinar. O ato de interpretar o passado e reinterpretá-lo como nos apresenta Rüsen não é tarefa fácil, exige dos “confeiteiros” uma boa estratégia para que o conhecimento chegue de uma forma que permita ao aluno um despertar, sua autonomia, tanto defendida por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*.

Assim, a grande proposta é apresentar as possibilidades existentes nos locais de estudo, para aplicação da metodologia, apresentado propostas para que o “bolo” possa ficar com um aspecto mais agradável e extrair dela, da aula campo, grandes possibilidades que possam auxiliar principalmente o planejamento acadêmico e epistemológico com a prática cotidiana que ocorre no chão da escola ou fora dela, como é o nosso caso.

Mas não se engane, assim, para fazer o bolo é necessário buscar os ingredientes, como ir ao mercado, buscar pelo fubá, farinha de trigo, óleo, o leite e principalmente o fermento (este último faz crescer o bolo e pode ser comparado com o entusiasmo do professor, sem o qual, sem seu toque, seus pensamentos, suas mãos nada acontece). Quando me refiro ao ir ao mercado, pode ser traduzido em verificar os assuntos que serão abordados durante o processo de construção do conhecimento, buscando auxílio na didática da história. Quais conteúdos serão eleitos por parte do professor e dos alunos? O que pode ser direcionado pelo primeiro de disponibilizado aos discentes que também acrescentam ou retiram assuntos de acordo com o objetivo do projeto?

No momento a grande proposta é a educação patrimonial aliado a didática, uma vez que, não havendo harmonia entre elas o trabalho pode não ter o resultado esperado. Como proposta de trabalho evidenciamos a história de Goiás em várias épocas, desde a análise das narrativas mitológicas dos bandeirantes, passando pela cultura em suas festas e tradições, bem como as obras deixadas pelos homens de outros tempos, como suas construções a exemplo de igrejas, casas e obras de arte, ou mesmo obras literárias.

Ao chegar em casa – (escola), quem se propõe a fazer o bolo, vai preparar o ambiente para que seja feito o preparo. Assim, também deve ser quando se pretende trabalhar com aula campo. O processo iniciado com as pesquisas prévias (eleição de conteúdos), passa agora por uma preparação que ocorre em sala de aula, ou seja, é o momento em que o professor prepara seus alunos para a aula campo. É o momento em que são discutidos os termos que irão ser trabalhados para que o bolo fique comestível e apreciável, ou seja, é o momento em que dizer $\frac{1}{4}$ de xícara de leite é o mesmo que dizer, vamos fazer assim, ou podemos fazer de outra forma, outra medida? Estabelecendo caminhos para cada situação de aprendizagem de acordo com o objeto de estudo, que comumente chamamos objeto de aprendizagem.

Depois de tudo pronto, levamos todo nosso preparo do bolo, nossas expectativas ao forno. É aí que a massa da consciência histórica se desenvolve. Ganhando forma, tamanho e sabores e saberes. Nesse momento estamos na aula de campo propriamente dita. Depois de tudo que buscamos, preparamos e debatemos pode ser afirmado ou refutado durante o momento da visita. Ao retornar para nosso ambiente escolar muitos dirão, nossa como o bolo estava bom, outros, porém, pode dizer, não gosto do sabor e outros ainda, podem até não querer experimentar. Cada um pega sua fatia do bolo, uns pegam grandes pedaços e se deliciam com sabor que ao tocar na boca produzem uma sensação extraordinária levando o indivíduo a ter um prazer pelo paladar. Outros, porém, pegarão fatias menores, sentem o sabor, mas não são capazes de absorver toda doçura proposta de quem fez o bolo. É preciso entender a individualidade de cada indivíduo e entender que o processo cognitivo ocorre de forma diversificada dentro de cada um de nós.

Quando propomos algo do gênero, a aula de campo, percebe-se dentre os alunos aqueles que aproveitam realmente o que foi proposto e vão além. Outros, porém, apesar de terem participado da aula de campo não conseguem absorver todo conhecimento, mas podem afirmar que experimentaram e se gostam ou não tiveram a oportunidade de conhecer o objeto de estudo.

Quase me esqueço do cheiro do bolo pronto, nossa... este é determinante para que os alunos possam querer realizar o trabalho de campo. Se cheira bem, aguça nosso olfato que se confirma no paladar. O cheiro do bolo é a experiência de outros tempos que se constitui o professor e motiva seus alunos para a realização do projeto.

Assim como o bolo que alimenta o corpo, a História tem um papel fundamental para entendermos a relação entre a sociedade e o meio nas diferentes narrativas históricas a qual alimenta a cultura do homem do presente. Nesse sentido, os professores de História, da educação básica, podem buscar caminhos que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos referentes a essa ciência tão complexa impregnada de narrativas de dominação existente na história oficial.

É fundamental desenvolver metodologias que propiciem aos alunos a maior aproximação possível com os assuntos estudados os quais compõem as novas perspectivas para o novo ensino médio, seja no âmbito da História de Goiás descritos no DC-GO ampliado, ou de qualquer outro componente curricular. Em face disso, as aulas campo surgem como uma possibilidade real para que os professores, buscando uma melhor compreensão das temáticas estudadas por parte dos alunos, criem espaços dinâmicos de aprendizagem e uma “reflexão teórica acerca da natureza do conhecimento histórico” (PINTO, 2016, p. 80).

Outro aspecto importante que contribui para a realização da aula campo para o ensino de história é fazer o aluno se interessar pela própria história de seu estado e as relações sociais que existiram naquele determinado local onde for realizada a aula de campo, neste caso, a cidade de Pirenópolis, mais especificamente, em seu centro histórico. Em todo caso, é necessário perceber, previamente, o que os alunos já sabem a respeito do tema a ser abordado, uma vez que, é possível refletir a respeito das narrativas histórias que possam surgir durante a realização do projeto, e que, permitirão o desenvolvimento de atitudes analíticas e críticas sobre o objeto de estudo a ser trabalhado.

Portanto, a aula de campo nasce da vontade do professor historiador/pesquisador o qual decide despertar em seus alunos a educação histórica pela experiência. Existe aqui um desejo de extrapolação do fazer histórico. Os livros didáticos, em sua atualidade, trazem em sua estrutura documentos, imagens e indicação de sons os quais podem ser utilizados no fazer pedagógico para o ensino de História. Porém, é experienciando que se constrói conhecimentos mais sólidos.

No entanto, a ciência História pode ser explorada a partir de uma experiência que ocorre fora da sala de aula, abrindo possibilidades infinitas de interpretação por parte do aluno, abrindo caminhos para o desenvolvimento do pensamento histórico que se deseja construir nos alunos. Uma aula de campo nasce a partir daí, no desejo de dar voz aos alunos por meio de suas reflexões sobre o objeto de estudo.

O grande desafio é entender que existem três fases para que ocorra um processo satisfatório de aprendizagem. Entendemos que esse processo de ensino por meio da aula de campo passa pela fase de preparação na qual são desenvolvidos procedimentos para que o foco não seja perdido e que não ocorra nenhum tipo de imprevisto.

O segundo passo é o desenvolvimento da ação *in loco*, trazendo os pontos que o professor deseja explorar durante a aula de campo. E finalmente a parte do processo avaliativo, sem o qual o trabalho não teria sentido. É o momento de entender como o aluno desenvolveu a aprendizagem, como foi a experiência por ele experimentada.

Por meio de pesquisas em sala de aula, fica evidente que uma grande parcela dos alunos não tivera a experiência com uma saída ao campo para pesquisa, para perceber por si mesmo a história do passado que permanece viva nesses espaços do presente.

A partir da montagem do projeto a partir da perspectiva do professor, pode-se apresentar propostas para o desenvolvimento da ação, e como necessita muitas vezes de recursos, é necessário estar no planejamento da escola, por isso, é importante que o projeto seja apresentado com antecedência e principalmente ao iniciar o ano letivo. No projeto a ser apresentado à unidade escolar, podem já constar o orçamento com o transporte, os custos de entrada nos locais de visitação, tempo disponível para a realização e principalmente os objetivos que se deseja alcançar com esta proposta de ensino.

Um dos grandes problemas encontrados pelos professores reside justamente na questão do tempo para a realização de um trabalho de campo, visitando os locais e fazendo agendamentos. Para muitos, a visita, assim como para os alunos, está sendo realizada pela primeira vez. Foi justamente nesta perspectiva, pela dificuldade de acesso e pela experiência de três décadas é que se vislumbrou a elaboração deste material.

Para os professores da rede pública de ensino (História, Geografia, Arte e Sociologia), a possibilidade de aprender com o patrimônio, aspectos econômicos e sociais, torna a

interdisciplinaridade uma grande ferramenta que pode aliar o conhecimento de diversas áreas ao local a ser experienciado por meio de uma aula de campo no centro histórico de Pirenópolis.

Para que não se tornasse repetitivo, foi subtraído do terceiro capítulo o roteiro que se propõe. Nele, os professores poderão conhecer os monumentos, e sua relevância para o contexto histórico, artístico e social da cidade. Também serão apresentadas três possibilidades de roteiro de acordo com o tempo disponível do professor, além de materiais de pesquisa contendo QR codes que encaminham para matérias que podem servir para ampliar ainda mais a visão à respeito da cidade de Pirenópolis. Basta seguir o “roteiro”. Desejamos a todos, uma aula de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Assim como Heráclito de Éfeso disse um dia sobre o rio e o homem (CHAUI, 2002, p. 81), já não sou o mesmo. Heráclito dizia que tudo está em constante mudança e que nada permanece o mesmo. Quando buscamos pelo conhecimento, ele nos modifica, nos transforma. Meu olhar sobre o conhecimento e sobre a cidade de Pirenópolis também se modificaram com essa pesquisa. A busca pelo entendimento e compreensão do conhecimento histórico e o uso do patrimônio para a construção de um trieiro, um roteiro didático que pudesse contribuir para a ampliação do pensamento histórico dos alunos por meio da observação e experimentação, a partir do patrimônio edificado.

Professores e alunos envolvidos nesse projeto podem ser beneficiados com aulas de campo mais significativas, uma vez que a aula de campo pode possibilitar novas visões e reflexões a respeito do passado, dos hábitos e costumes construídos coletivamente. Ao se perceber como parte integrante da história e resultado das disputas ocorridas no passado, o aluno pode ganhar uma liberdade identitária e integrá-la, de forma consciente entender e valorizar o patrimônio, os lugares de memória e estabelecer conexões que vão do local ao global.

Para Helena Pinto, “as atividades no âmbito da comunidade local podem constituir um método válido para a progressão das ideias dos alunos, desde um nível baseado na experiência cotidiana até conceitos históricos mais avançados” (PINTO, 2016, p. 146) Outro aspecto importante é a abertura dos professores para que estejam atentos quanto ao uso do patrimônio em sua prática pedagógico, cujo objetivo deve ser, proporcionar “o desenvolvimento de capacidades de investigação e de leitura das fontes em múltiplas perspectivas” (PINTO, 2016, p. 163).

Nesse sentido os professores são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de suas aulas, bem como durante a realização das aulas de campo, uma vez que, ao selecionar o conteúdo e estratégias educativas que promovam a aprendizagem mais significativa aos alunos a partir das reflexões e observações desenvolvidas durante a aula de campo.

Assim, o mais importante tanto para Helena Pinto, bem como as observações desenvolvidas durante a pesquisa é que os alunos tenham a liberdade de construir respostas, por si só e ainda aprendam a observar, levantar hipóteses e interpretar as fontes históricas, assim como foi feito durante a aula-oficina, preparando os alunos para o momento da aula de campo. E o mais importante, o conhecimento adquirido vai sendo ancorado ao conhecimento anterior

e novos conceitos podem ser construídos ampliando sua consciência histórica para aplicação no presente, em sua vida prática.

Ao fazer uso da aula-oficina defendido por Isabel Barca, a partir de uma metodologia que partiu do concreto, pôde-se verificar a carência de orientação dos alunos em relação a história de seu Estado, e a partir dessa carência, buscar ancoragem do conhecimento existente o que permitiu a aglutinação de novos conhecimentos a partir do questionamento a partir de práticas desafiadoras de observação, oportunizando um olhar crítico e reflexivo de objetos, o que permitiu a solidificação de novos conhecimentos.

Ao realizar esta atividade com estudantes da Educação Básica de uma escola pública da cidade de Anápolis, em sala de aula, conceitos importantes sobre a Educação Patrimonial e a conservação dos monumentos ganha relevância quando permite refletir sobre histórias e memórias de todos os grupos sociais que, muitas vezes a história oficial se encarregou de encobrir. Pirenópolis é um destes lugares. O que se percebeu durante os estudos que a formação social da cidade, em seus primeiros anos, e a extinção de Igrejas construídas por negros e pardos não tiveram a mesma atenção que os templos religiosos dos brancos, e, por essa razão, pouco se diz sobre eles.

Muitos conceitos puderam ser desconstruídos a partir do patrimônio tombado, principalmente aspectos do racismo que, infelizmente, persiste em nossa sociedade. Muitas vezes de forma implícita, mas que, durante a execução do roteiro proposto no centro histórico de Pirenópolis também pode ser trabalhado pelos professores. Ao visitar o artesanato local, percebem pessoas reais que ainda mantém determinadas tradições que são passadas de geração em geração – uma máscara de boi, elaborada e confeccionada a partir de moldes por artesãos autodidatas. As festas religiosas que carregam um sincretismo religioso em sua essência, ocultos pelas questões sociais de outros períodos.

Sobre as limitações do estudo e sua execução fora do ambiente escolar, em todo tempo está condicionada por situações como o clima, em determinadas épocas do ano, a disponibilidade de recursos para a realização das atividades, a própria disponibilidade de professores de outras áreas que podem ajudar na execução da atividade conciliando os horários das aulas com o agendamento das visitas e ainda, a articulação da aula de campo com o horário de funcionamentos dos espaços a serem visitados (museus e igrejas). Para que uma aula de campo ocorra com sucesso é preciso todo um trabalho realizado nos bastidores da escola, onde a coordenação elabora os documentos de autorização de saída junto aos pais, locação de

transporte, quando a demanda atende sítios históricos afastados da unidade escolar e a própria dinâmica educacional que impede a realização da ação pedagógica fora da escola.

Em nosso caso houve adesão ao projeto por parte da coordenação ao executar a aula externa e os alunos puderam desenvolver um excelente trabalho de visita proporcionando uma experiência sensitiva importante para o desenvolvimento de sua consciência histórica. Apesar das dificuldades relatadas anteriormente, a aula de campo vem ganhando grande relevância uma vez que, a partir de sua realização por meio de metodologia apropriada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGI – Associação Goiana de Imprensa. **Imprensa goiana: depoimentos para sua história**. Goiânia: Cerne, 1980.
- ALBERTI, Verena. **Ensino de história e fontes históricas**. Palestra apresentada no VII Encontro Nacional de História da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Maceió, 26 a 28 de novembro de 2015.
- ALENCASTRE, José Martins Pereira de. **Anais da Província de Goiás**. Goiânia: Sudeco, 1979.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. p. 1-19, 2011.
- ALMEIDA, Miriam de Lourdes. **Pirenópolis e o impacto do tombamento**. Brasília, 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Curso de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3493/1/Miriam%20de%20Lourdes%20Almeida_Parte1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.
- ALVES, Sandro Ambrósio. **Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis-MT: orientações didáticas no ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Cuiabá, 2018. p. 93.
- ANDERSON, Stephanie. **As histórias que as nações contam: locais de pedagogia, consciência histórica e narrativas nacionais**. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.
- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e de história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia**. Campinas, SP: Papirus. 2001.
- ARAÚJO, Valdei Lopes. **O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída**. In Géssica Guimarães, Leonardo Bruno, Rodrigo Perez. **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216.
- ARRAIS, Cristiano Alencar. **Cidades-capitais do Brasil Republicano: representação e mobilização do tempo nas construções de Belo Horizonte, Goiânia e Brasília**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.
- ARRAIS, Cristiano Alencar. **O século XVIII em Goiás: a construção da colônia**. Goiânia: Cênore Editorial, 2019.
- ARRAIS, Cristiano Alencar. **A Historiografia goiana como transgressão da experiência: da comemoração à conciliação**. In. OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles M. V. (Org). **Goiás+300: reflexão e ressignificação**. Goiânia: Edições Goiás, 2022.
- ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. Editora UFPR. Curitiba, 2006, p. 151-170.
- ASHBY, Rosalyn. **O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos**. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: CIED, Universidade Minho, 2003. p. 37-57.

BARCA, I. **Desafios para ensinar a pensar historicamente**. Revista Territórios e Fronteiras, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 38–62, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/115>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. In: Revista da Faculdade de Letras – História. Porto, III série, v. 2, 2001. p. 13-21.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARROS, José D'Assunção. **As hipóteses nas Ciências Humanas – considerações sobre a natureza, funções e uso das hipóteses**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 07, 2008. p. 151-162.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Habitar, Ocupar e Povoar: os primeiros habitantes e povoadores de Goiás**. In. OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles M. V. (Org). Goiás+300: reflexão e ressignificação. Goiânia: Edições Goiás, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Bichos, Brancos e Negros em Pirenópolis**. Departamento de Sociologia da USP/UNICAMP. Revista Antropologia (33), 1990.

BRASIL, Americano do. **Súmula de história de Goiás**. 2ª ed. Goiânia: Editora EDIGRAF Ltda. Departamento Estadual de Cultura, 1961.

BRASIL. Antônio Americano do. **Súmula de História de Goiás**. 3º ed. Goiânia, Unigraf, 1982. Disponível em: <<https://l1nq.com/iOa2B>> Acesso em 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 15 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

CAMPOS, Francisco. Itami. **Coronelismo em Goiás**. 1ª Reimpressão. Goiânia: Ed. UFG, 1987. 116 p.

CAMPOS, Francisco Itami. **Goiás: coronelismo e mandonismo: a presença do "coronel" na política regional**. In. OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles M. V. (Org). Goiás+300: reflexão e ressignificação. Goiânia: Edições Goiás, 2022. p. 191-208.

CERTEAU, Michel de - **A Invenção do Cotidiano, Artes de Fazer**, (Terceira Parte – Práticas de Espaço - capítulo VII. “Caminhadas pela cidade”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988, pp. 169-191.

CHAIM, Marinove Matos. **Aldeamentos indígenas: Goiás, 1749-1811**. São Paulo: Nobel; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

CHAUL, Nasr Fayad. **A construção de Goiânia e a transferência da capital**. 2ª Ed. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção, da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Ed. UFG, 2002. 253 p.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

CORRÊA FILHO, José Januário. **Aula de campo: como planejar, conduzir e avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COSTA, Diogo Menezes. **Lavras do Abade: Estratégias de Gestão para o Patrimônio Arqueológico Histórico em Pirenópolis, Goiás.** Dissertação de Mestrado. UCG, 2003.

CRULS, Luiz. **Relatório Cruls: Relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/574202>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 mar. 2023.

CURADO, Adriano César. **Os carapinas dos Pireneus.** Goiânia: Kelps, 2014. 116 p.

CURADO, João Guilherme da Trindade. **Apontamentos sobre os negros em Meia Ponte nos séculos XVIII e XIX.** VI Simpósio Nacional de História Cultural- Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina-PI, 2012.

DAVIDOFF, Carlos Henrique. **Bandeirantismo: verso e reverso.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 6ª edição, 1982.

DE FRAGA, H. J. **Jogando com o patrimônio nas aulas de história.** RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Editora Vozes, 2023.

DOMINGUES, Ivan. **Pesquisa em Educação Ambiental.** vol. 7, n. 2 – pp. 11-26, 2012, p. 15.

DUARTE, Rosângela de Oliveira. **Uma construção de conhecimento histórico e educação com o patrimônio material no museu Memorial da Balaiada.** Tese de Mestrado ProFHistória. UFP, Pará, 2020. p. 118.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: Media, architecture, pedagogy.** New York, NY: Routledge/Falmer, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV editora, 2019. p. 157.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63ª ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal.** Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 76-93 – 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>. Acesso em: 24 dez. 2022.

GALZENARI, Maria Carolina; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes.** Campinas/SP: Alínea, 2015. p. 90-102.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GERALDES, Amanda Alexandre F. **A cidade em tempo de festa: comer, rezar e festejar o Divino em Pirenópolis.** Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 7 – Setembro de 2013.

GODINHO, Rangel Gomes. **Análise e avaliação da distribuição Geográfica da infraestrutura turística no sítio histórico de Pirenópolis – GO – Subsídios ao planejamento turístico**. Boletim Goiano Geográfico. Goiânia V. 30 n. 1 p. 10-122. Jan/Jun. 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Area-tombada-como-Patrimonio-Historico-Arquitetonico-de-Pirenopolis-GO_fig2_271237783. Acesso em: 05 jan. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás/ DC-GO: Goiânia, 2018. p. 225. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/documentos-curriculares.html>> acesso em 28 jan. 2024.

GUIMARAES, Maria de Fátima. **Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado**. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZENARI, Maria Carolina; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). Memória, sensibilidades e saberes. Campinas/SP: Alínea, 2015. p. 90-102.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Depois de "Depois de aprender com a história", o que fazer com o passado agora?"**. Conferência de abertura do III Seminário Nacional de História da Historiografia, em Mariana - MG, que discutiu o tema: "Aprender com a História" de 25 a 27 de agosto de 2009. Proferida no auditório Francisco Iglésias, ICHS, Ufop.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999. 68 p.

INOUE, L. M. **O patrimônio urbano e as cartas patrimoniais**. The urban heritage and the conservation charters. Oculum Ensaios, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 271–286, 2018. DOI: 10.24220/2318-0919v15n2a4054. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/4054>. Acesso em: 23 maio. 2023.

IPATRIMÔNIO - Patrimônio Cultural Brasileiro. **Goiânia - Monumento às Três Raças**. Disponível em: www.ipatrimonio.org/goiania. Acesso em: 10 fev. 2024.

IPHAN. **Educação Patrimonial – histórico, conceitos e processos**. 2014. p. 23.

IPHAN. Portaria n.º 137, de 28 de abril de 2016. **Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. DF. Edição: 81. Seção: 1. Página: 6. 29 Abr. 2016.

IPHAN. Portaria n.º 2, de 1 de junho de 1995. **Legislação de proteção – Pirenópolis-GO. Proteção do Conjunto Arquitetônico, Urbanístico, Paisagístico e Histórico da cidade de Pirenópolis**. Brasília. DF. 1º jun. 1995.

JAYME, Jarbas. **Esboço Histórico de Pirenópolis**. Goiânia, Editora UFG, 1971. Vols. I e II.

LARROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Babilônicos somos. A modo de apresentação**. In: LARROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). Habilidades de Babel. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2001.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 167-199.

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

LEITE DOS SANTOS, A. F.; DOS SANTOS BURITI, M. M. **Importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de Geografia**. Revista GeoUECE, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 181–194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205>. Acesso em: 23 maio. 2022.

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

LIMA, Elder Rocha. **Guia Sentimental da cidade de Pirenópolis**. Goiânia, GO: IPHAN/14ª Superintendência Regional, 2010.

LÔBO, Tereza Caroline. **A singularidade de um lugar festivo: o Reinado de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e o Juizado de São Benedito em Pirenópolis/Goiás**. Goiânia: IESA/UFG, 2006. 152 f. (Mestrado em Geografia). Disponível em <https://festaspopulares.iesa.ufg.br/p/557-reinado-em-pirenopolis>. Acesso em: 01 jan. 2023.

LOPES, Ita Pereira. **Meus tempos na Babilônia**. São Paulo: Via das Artes, 2005.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. **Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de Professores, 2021.

MARAFON, G. J. (2010). **O campo, relações campo-cidade e luta pela terra**. In: BUITONI, M. M.S. Geografia: Ensino Fundamental. Vol. 22. Brasília: Ministério da Educação p. 207-226 [Coleção Explorando o Ensino].

MARCIEL, David; DUARTE, Luiz Sérgio. **História e Ensino de História hoje: uma defesa**. Jundiaí - São Paulo: Paco Editorial, 2022. p. 241-251.

MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51-77.

MARTINS, Estevão de Resende. **Consciência histórica**. In: FERREIRA, Marieta Moraes (Org). Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

MENDES, Breno. **Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história**. Goiânia: Cegraf: UFG, 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.p. 149-163.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. **Louis Ferdinand Cruls – explorador do céu e da terra**. Verano Editora. Brasília/DF, 2003.

NICOLINI, Cristiano. **Entre Histórias e Memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na educação básica do Vale do Taquari - RS**. Tese (Doutorado – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História) Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2019. 259 p.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, PUC, n. 10, p. 7-28; dez. 1993.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de; COSTA, Thalles Murilo Vaz (Org). **Goiás+300: Reflexão e Ressignificação**. Goiânia, 2022. 316 p.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **Monumentos catástrofes: entre a barbárie e a cultura**. Hist. R., Goiânia, v. 26, n. 2, p. 218–239, mai./ago. 2021.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **O incêndio da Igreja Nossa Senhora do Rosário em Pirenópolis como evento hermenêutico**. Caminhos: Goiânia, v. 11, n. 2, p. 218-231, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **Uma Releitura dos viajantes europeus: nem tudo era decadência em Goiás no século XIX**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 11, n. 1, jan.-jul., 2018. p. 308-323. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6555205.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

PALACIN, Luís. **Goiás - 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. 2º Ed. Goiânia: Oriente. 2001.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**. 6ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994. 126 p.

PEREIRA, Lucas Rosa. **Cidade em jogo: uma proposta para o ensino de história local da cidade de Campinas**. Campinas, SP: [s.n.], 2020.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **Cidade, Espaço e Tempo: Reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano**. LEPAARQ. Vol. II. n. 4, 2005. p. 9-18.

PINTO, Helena. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Educação em História e Ciências Sociais. Instituto de Educação, U. Minho. Braga, 2016.

PINTO, Helena. **Os Centros Históricos como laboratório de Educação Histórica e Patrimonial**. Revista História Hoje. Vol. 5 n. 9, 2016. p. 49-75.

QUADROS, E. **Anhanguera: mito fundador de Goiás**. Revista Temporis[ação]. v. 9, n. 1, p. 177-189, 9 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.revistadehistoria.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5985>> Acesso em 28 jan. 2024.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto - o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Em nome do objeto: museu, memória e ensino de história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56706/1/2020_liv_frlramos.pdf acesso 22 mar. 2023.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Museu, ensino de história e sociedade de consumo**. Trajetos Revista de História UFC, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2001.

RESOLUÇÃO No 162/2010-CONSEPE, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/profj/Downloads/RESOLUO_162_de_2010_-_CONSEPE_COMPLETO.pdf> acesso em 15 out. 2023.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 232 p.

RUSEN, Jorn. **Pode-se melhorar o ontem?** In: SALONON, Marlon (org.). História, verdade e tempo. Chapecó, SC: Argos, 2011.

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

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à Província de Goiás**. Editora Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte/São Paulo, 1975.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem às nascentes do rio S. Francisco e pela província de Goyaz**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

SALLES, Gilka V. F de. **Economia e Escravidão na Capitania de Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992. p. 53-293.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, Ensino e Patrimônio**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

SANTOS, Esdranne da Silva. **BNCC e educação histórica: diretrizes para a diversidade cultural**. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ablmn>> Acesso em: 26 jan. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021. pp. 166-184.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história: uma proposta teórica e metodológica para o Ensino de História**. Curitiba: CRV, 2020. 174p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25 n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº 2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SEDUC. **Ensino de História Regional e local a partir do DC-GO**. Disponível em: <<https://escolavirtual.educacao.go.gov.br/course/view.php?id=2272>> Acesso em 07 out. 2023.

TEIXEIRA, Simone Orgs. TORRES, Wagner Nobrega. PORTILHO, Aline dos Santos. **Educação Patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios**. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2021. E-Book. Disponível em: <<https://uenf.br/extensao/editora/wp-content/uploads/sites/2/2021/09/Ebook-Educacao-Patrimonial.pdf>> Acesso em 31 jan. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. **Currículo Interdisciplinar contradições, limites e possibilidades**. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, mai./ago. 2013.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

URBIS PIRENÓPOLIS. **Programa de Reabilitação Urbana de Sítios Históricos**. Gráfica Duília: Pirenópolis. S/d.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999. – (Cadernos pedagógicos do Libertad n. 2).

VASQUES, Claudia Marina. **Para preservar**. Brasília: IPHAN, 1994, 50 p.

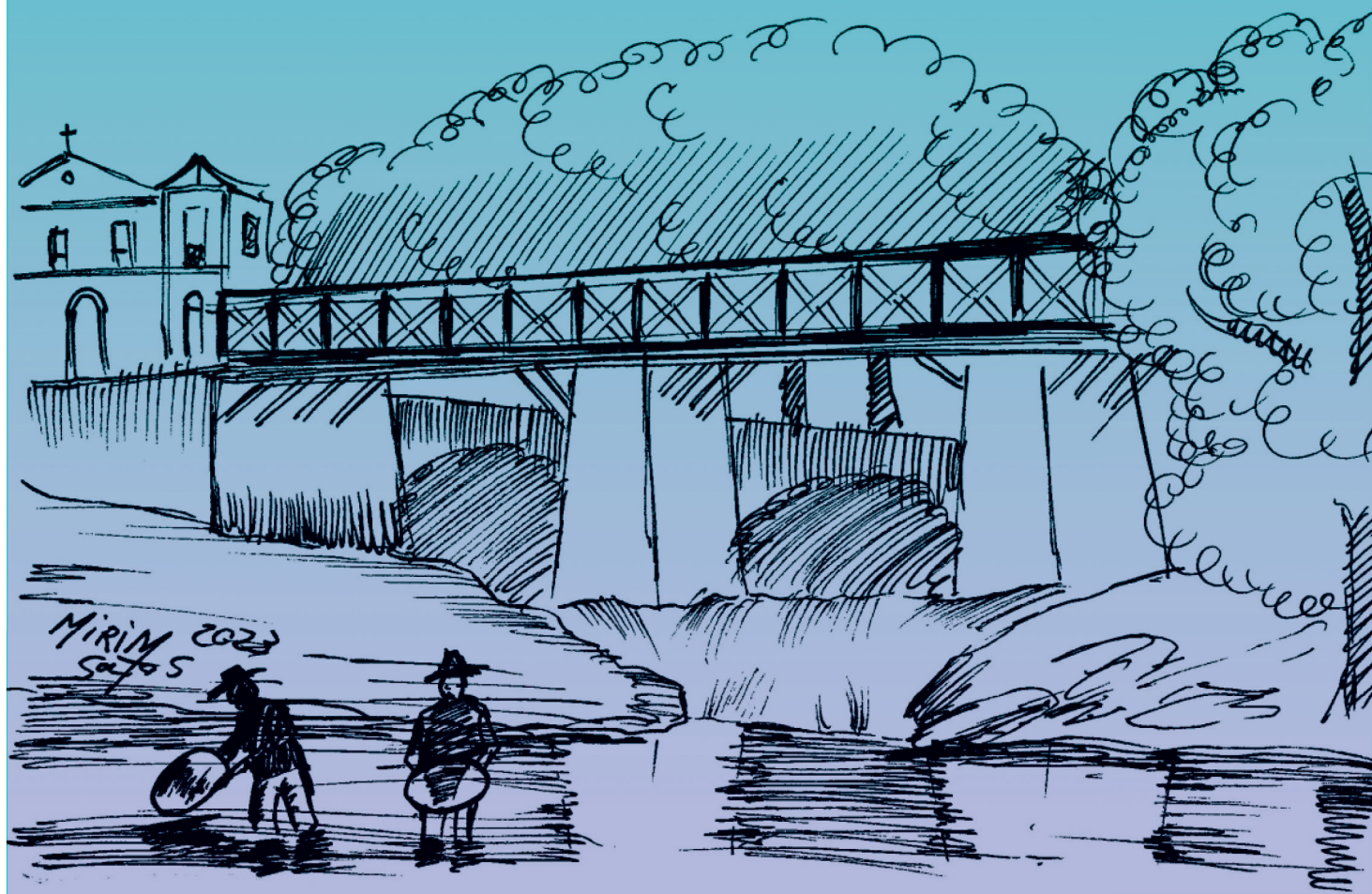
VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos**. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V. (Org.). Tradução NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 6, p. 88-105.

JOSÁFAT BATISTA DE PINA

PATRIMÔNIO, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E AULA DE CAMPO NO CENTRO HISTÓRICO DE PIRENÓPOLIS - GOIÁS:

UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.

ORIENTADOR: DR. BRENO MENDES.



Caderno Pedagógico
TRIEIRO



JOSÁFAT BATISTA DE PINA

Professor da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, graduado em História pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão - Anápolis e Mestrando em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - UFG.

Tema:
Patrimônio, Didática da História e
Aula de Campo no centro histórico de Pirenópolis - Goiás:
uma proposta para Educação Básica.

Orientador: Dr. Breno Mendes.

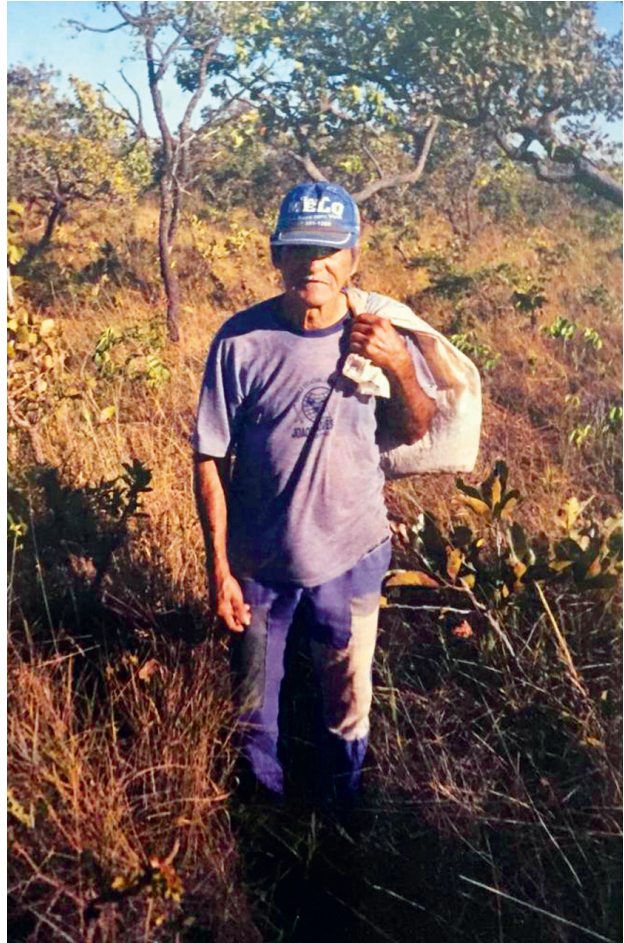
Ilustração: **Mirim Santos.**
Designer Gráfico: **Josias Batista de Pina.**
Fotografia: **Sandro Alves de Almeida Junior.**
Revisor editorial: **Octávio Augusto Ferreira Soares.**

GOIÂNIA
2024



HOMENAGEM

F Faço aqui uma homenagem ao homem que, com simplicidade e fé, viveu seu tempo sem nunca (pelo menos que eu saiba) aborrecer alguém. Estava sempre pronto para ajudar, por isso foi salveiro do Divino Espírito Santo, responsável por saudar com os famosos "tiros de toco" a bandeira quando chegava nas fazendas que ofereciam pouso. Por esta posição, era o primeiro a beijar a bandeira. Fez parte também da Irmandade do Santíssimo Sacramento, cuja historiografia pirenopolina descreve como a responsável pela construção da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário. E por falar nisso, "Seu Zé Jacó, a igreja está com goteiras", pois bem, lá ia meu avô subir no telhado, na "comunheira", lugar que vislumbrou, certamente, as mais bonitas paisagens de Pirenópolis onde nenhum homem culto ousou, nem mesmo Auguste de Saint-Hilaire, só viu das janelas da Matriz, somente os matutos tinham tamanha coragem. Raizeiro de mão cheia, seguia pelo "trieiro" com um saco nas costas (imagem ao fundo), um facão e um enxadão com cabo pequeno e



já gasto, ia para o mato procurar raízes e cascas de pau com as quais fazia raizadas. Saint-Hilaire certamente teria gostado de prostrar-se com meu avô Zé e ouvir suas histórias. Fazia de tudo, fez até um forno de assar biscoito na fazenda Babilônia! Andou a pé a vida toda, nunca possuiu um carro. Geralmente, caminhava de chinelo de dedos, caminhava e caminhava... Muitos anos saiu de Pirenópolis rumo ao Muquém, cuja fé em Nossa Senhora da Abadia era admirável. Lembro-me da única vez, em 2006, que fui com ele a pé. "Uma promessa, vô, o senhor me ajuda?". Ele sorriu. Lembro do seu sorriso até hoje. Em 2004, quando me formei em Licenciatura em História, ele estava lá. Na saída, de pé ao meu lado, suspirei e disse a ele, e agora, vô, o que faço? Ele sorriu! Passados 20 anos daquele dia, hoje estou aqui, sentindo a sua presença e seu apoio. Quem diria, né, vô, chegar a mestre em História. Em pensamento, lhe faço a mesma pergunta: e agora? Estou até vendo o senhor sorrir... Obrigado!!!

Anápolis, 27 Janeiro de 2024

SUMÁRIO

Homenagem	5
Vamos prosear: O TRIEIRO	10
I - Educação Histórica e Patrimonial.	11
II - Planejamento, condução e avaliação da aula de campo.	11
III - Planejamento das etapas de uma aula de campo	13
3.1 - Para que realizar a aula de campo? [História]	15
3.2 - Quais professores participarão da aula de campo? [Interdisciplinaridade]	16
3.3 - O que vou explorar na aula de campo? [Tema]	16
3.4 - Onde vou realizar o estudo? [Localização]	17
3.5 - Quando vou realizar a aula de campo? [Datas e agendamentos]	19
3.6 - Que método de paisagem [histórico] vou utilizar?	19
3.7 - Quantos alunos devem participar da aula de campo em Pirenópolis?	19
3.8 - Como vou conduzi-los?	20
3.9 - Quais os documentos e autorizações necessários para conduzi-los?	21
3.10 - Culminância. [Socialização da aula de campo].	21
IV- Sequência Didática	22
Plano de Aula - “Aula Histórica”	22
Plano de Aula - “Aula-Oficina”	24
Plano de Aula - “Aula de Campo”	27
Plano de Aula - “Preparando a Culminância”	29
Plano de Aula - “Culminância”	30
V. Roteiro Didático-Pedagógico para o Ensino de História de Goiás.....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
Anexo I.....	61
Mapa Ilustrado	61
Anexo II.....	63
Atividades	63

APRESENTAÇÃO

Caro Professor(a),

Este caderno de orientação intitulado “Trieiro” foi elaborado observando o *Documento Curricular para Goiás - Ampliado* contribuindo para a integração da metodologia da “Aula de Campo” e da “Educação Patrimonial” nas aulas de história, buscando desenvolver o pensamento histórico dos alunos por meio de sítios históricos tombados pelo IPHAN (Pirenópolis - Goiás). É gratificante apresentar o resultado de um trabalho centrado na Educação Histórica integrada à Educação Patrimonial, tema recorrente no currículo escolar, tanto no *Projeto Político Pedagógico*, bem como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e na nova *Base Nacional Comum Curricular*.

No presente compêndio pedagógico, as proposições aqui delineadas se propõem a fomentar a análise, discussão, contextualização e problematização por parte dos docentes em diversas áreas do conhecimento visando sua interdisciplinaridade¹. Nesse escopo, almeja-se que os professores se apropriem das ideias apresentadas, reinterpretem-nas e reconstruam a metodologia didática, adaptando-a de maneira sinuosa às peculiaridades de sua própria realidade educacional.

Cada disciplina, professor e ambiente de aprendizado têm suas próprias dinâmicas, criando oportunidades únicas para implementar novas práticas. Este processo, guiado pelas reflexões realizadas, resulta em uma experiência de construção de conhecimento inovadora e única. Nesse contexto, desenvolve-se um processo detalhado e especial de coleta de saberes, onde todos os participantes do cenário educativo colaboram para melhorar continuamente a prática pedagógica, com um foco especial no ensino enriquecedor da disciplina de História.

O “Trieiro” reflete experiências pretéritas e práticas vivenciadas nas aulas de campo, oferecendo uma descrição detalhada, precisa e clara dessas atividades. Ele destaca aspectos essenciais e suas significativas contribuições para o Ensino de História. Além disso, o “Trieiro” proporciona uma sequência didática que se conecta com experiências de outros tempos, sem, no entanto, limitar as observações dos professores, mas promover reflexões a partir da proposta da aula de campo. Assim, ele abre espaço para que os professores não apenas analisem, mas também apliquem e desenvolvam seus próprios métodos pedagógicos.

Cada etapa da sequência didática foi construída visando ser um auxílio ao professor durante suas aulas, proporcionando um instrumental sólido para o desenvolvimento do conteúdo. Este material enriquecido com QR Codes, por sua vez, possibilita ao educador acesso imediato a vídeos e documentos selecionados, os quais se destinam a fomentar a problematização dos temas apresentados, moldando, assim, uma curadoria pedagógica. Outro aspecto da curadoria está ligado ao

1 - Os PCNs ao trazerem a discussão sobre interdisciplinaridade, destaca que não há pretensão de criar disciplinas ou saberes, mas de “utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sobre diferentes pontos de vista”. Os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais. (PCN, 1997, p. 41). Em outro momento o PCN traz um ponto de vista importante sobre a interdisciplinaridade, vejamos: Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada. (PCN, 1997, p. 44). Todo esforço se resume em ampliar sua consciência histórica fazendo uso das disciplinas que estão à sua disposição, cada qual com suas especificidades e quando atuando juntas forma ajudam na concepção de um ser total.

uso da tecnologia, uma vez que proporciona um direcionamento sobre os objetos de ensino os quais podem favorecer o trabalho do professor como aponta Almeida(2011), vejamos:

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital. (ALMEIDA, 2011, p. 4)

A elaboração do conteúdo não se limitou à simples transmissão de informações, ao contrário, englobou uma imersão profunda em conceitos de extrema relevância para o ensino de História. Utilizando as novas tecnologias, como links, hiperlinks, textos, hipertextos e vídeos, explorou-se temas importantes, como cultura, patrimônio material e imaterial, passado, presente, futuro e identidade cultural. Durante a aula de campo, específica para a cidade de Pirenópolis, buscou-se, por meio de endereços eletrônicos, proporcionar um acesso rápido a conteúdos alinhados de forma crescente com as nuances das questões étnico-raciais, promovendo o respeito mútuo conforme preconizado na BNCC e no DC-GO Ampliado.

Neste sentido, o livro *Limiar: Estudos de Teoria, Metodologia e Ensino de História* de Breno Mendes (2021) nos permitiu aprofundar a compreensão sobre a relevância do ensino de História no contexto das culturas afro-brasileiras e indígenas, incorporadas ao tecido cultural da história de Pirenópolis. Vejamos: “Diante disso, (...) o ensino de História e de cultura afro-brasileira e indígena, mais do que um simples acréscimo de conteúdo a serem incorporados ao currículo, convida-nos a reformular nosso próprio conceito de História” (MENDES, 2021 p. 196).

O patrimônio edificado, revelando-se como uma ferramenta potente, propicia o resgate das vozes que foram silenciadas pela narrativa histórica oficial. Notadamente, as contribuições fundamentais dos povos indígenas e afro-brasileiros para a atual dinâmica cultural são resgatadas, proporcionando uma compreensão mais abrangente e inclusiva do contexto histórico. O DC-GO Ampliado visa a formação integral do aluno e por isso a problematização a partir do patrimônio é possível.

Buscando esta completude, o componente História se apresenta neste documento curricular como uma ciência que analisa o tempo, em suas várias idades e períodos cronológicos. Sendo assim, o seu objeto de estudo é a relação do presente com o passado no decorrer do tempo histórico das sociedades. E suas principais categorias e conceitos de análise são: identidades, culturas, diferenças, rupturas, permanências, continuidades, descontinuidades, memórias, tradições, simbologias, movimentos, processos, documentos, fontes dentre outros, propiciando o desenvolvimento da alfabetização histórica e social e do raciocínio temporal, contribuindo, assim, com a formação do cidadão autônomo e integral (DC-GO Vol. III, p. 75).

Uma das sugestões apresentadas propõe a observação do ambiente como uma rica fonte de experiências, estimulando debates e a elaboração de roteiros pedagógicos/históricos para analisar o intrincado processo simbólico que envolve dominação, tradições, festividades e saberes locais. Elementos essenciais são minuciosamente observados, compreendidos e refletidos, promovendo uma metamorfose na forma de perceber e compreender o passado nos espaços contemporâneos. Para Santos (2020), em sua dissertação de mestrado intitulada *BNCC e Educação História: diretrizes para a diversidade cultural*, destaca que:

Nessa área específica o objetivo é trabalhar as questões orientadoras para a construção da aprendizagem histórica em âmbito escolar, a partir da diversidade e argumentação, se posicionar criticamente com base nos princípios éticos, tempo histórico dialogando com o passado e o presente, utilizar de historiografias para compreender tempo e espaço para produção no campo científico, exercitar a capacidade dos alunos em problematizar, questionar, interpretar, argumentar e assim fazer uma leitura crítica dos fatos históricos, dessa forma as competências descritas na área de história têm a função didática em conciliar para formação da consciência histórica. (SANTOS, 2020 p. 57)

O texto de Santos (2020) apresenta uma abordagem abrangente e fundamentada sobre os objetivos e competências necessárias para a construção da aprendizagem histórica em contexto

escolar. O destaque para trabalhar com questões orientadoras (aula de campo) indica uma preocupação em direcionar o aprendizado, incentivando os alunos a explorar aspectos específicos da história. A ênfase na diversidade sugere uma abordagem inclusiva, reconhecendo a pluralidade de experiências históricas em territórios ocupados por histórias oficiais excludentes.

A importância de se posicionar criticamente, ancorado em princípios éticos, reflete uma abordagem ética e cidadã para o ensino de história. Isso promove uma reflexão não apenas sobre os eventos históricos, mas também sobre os valores e as decisões éticas envolvidas.

A referência ao diálogo entre o tempo histórico, conectando passado e presente, destaca a relevância de compreender a continuidade e a mudança ao longo do tempo. Isso incentiva os alunos a perceberem as interconexões entre diferentes períodos históricos.

O uso de historiografias como ferramenta para compreender tempo e espaço é fundamental. Isso introduz os alunos ao método científico da história, permitindo que compreendam como a produção de conhecimento histórico é influenciada por diferentes interpretações e perspectivas ao longo do tempo.

A ênfase nas capacidades dos alunos em problematizar, questionar, interpretar e argumentar destaca uma abordagem ativa no processo de aprendizado. Essas habilidades não apenas desenvolvem a capacidade analítica, mas também promovem uma participação mais engajada na construção do conhecimento.

A conclusão do texto ressalta a função didática das competências na área de história, destacando que essas competências conciliam para a formação da consciência histórica. Isso implica que o propósito último dessas competências é contribuir para a compreensão crítica e contextualizada do passado.

Portanto, o texto fornece uma visão abrangente e articulada sobre como abordar o ensino de história de maneira eficaz, promovendo uma formação sólida da consciência histórica dos alunos por meio da aula de campo. A integração de conceitos, o estímulo à reflexão crítica e a conexão entre teoria e prática são elementos-chave destacados nessa análise.



VAMOS PROSEAR: O TRIEIRO

Descalço ele ia andando. Em seu caminho, um trieiro curto, cacos: de vidros, de sonhos, de pesadelos não terminados. Ir adiante sempre. Este seu lema, este seu estratagema. A quem reportar-se? A quem? Ninguém de seu que lhe confiasse os sonhos. Ninguém no chão de minúsculo ser para lhe ser companhia em hora tão sem graça. Dizer o quê, então, sabendo que ouvido algum escutaria suas queixas petrificadas? Como sair do trieiro, se fora dele facilmente se perderia, todo e domável? Pudessem ao menos voar, sair dali voando, até o cume dos montes de onde se via a beleza do mundo... Delírio isto. Delírio de sua cuca que ardia sob o escaldante sol. Aliás, o sol era a sua companhia bem presente. O sol e seu brilho que machuca. Mas, incrivelmente, ele, o homem que seguia pelo trieiro, não sentia dor alguma, senão a dor do espírito Sim, doía-lhe o espírito... Isso. Também beber uma água agradável, enterrar-se na areia da temperatura amena. Isso. Também outras coisas mais, que só o momento suscitaria. Indispensável um instante de reflexão acerca do passado. Retroagir a uns passos vacilantes antes dados. Quem sabe um renascer no meio do caminho. Quem sabe uma resolução... Daí que o pobre homem imaginava que tudo era muito difícil, que tudo sobremaneira era inelutável. Viver sem alvo certo, sem rumo certo. Dizer e não sentir algo além tonturas, assumir a dor de ter que respirar um ar atmosférico tão ilógico. Sim, cavar até achar o sentido de ser e não poder, de continuar mesmo extasiado, mesmo um pouco doentio. Sensação estranha a que o pobre homem sentia. Sensação de esperança. Ideia serena de que além do mormaço do cerrado em chamas existe um paraíso, uma bela e farta mesa preparada para ele – e os outros. Dizia a si mesmo que se chegasse até esse lugar certamente voltaria para contar aos seus. Ruim por demais pensar só em si mesmo. Egocentrismo exacerbado. Mas, será que acreditariam em suas palavras, seu delírio já comprometido pela loucura? Talvez, quem sabe. Quem sabe ao menos uma vez na vida ser reconhecido como o anunciante da nova vida, do novo tempo. Então precisava seguir andando. Seguir sempre, sem pestanejar. Jamais pensar em voltar, porque o trieiro só leva, não traz nunca. Nunca mesmo. Quem o diga as formigas alvissareiras, o boi bandido que foge. O trieiro tem as suas vertigens, o seu cheiro de leite, de capim molhado. Labirinto que sempre se encontra nalguma encruzilhada, onde os sonhos se encontram, cheios de esperança. Aquele homem que, chamado Inocência, caminhava já um tanto tonto, àquela altura, tinha correndo em suas veias, daí saindo pelos seus poros dilatados, a informação de que era essencial parar um pouco, sentir, deitar um pouco, e, depois, seguir novamente, sempre avante, sempre querendo, sempre dizendo para si mesmo frases bonitas de fortes desejos de quem quer muito alcançar o pé do arco-íris, onde, dizem, está um baú cheio de ouro, e muitos sonhos.

Professor Daniel Oliveira, natural de Caiapônia, no Estado de Goiás. Professor de Língua Portuguesa e escritor. Disponível em: <http://www.gargantadaserpente.com.br/coral/contos/do_trieiro.shtml> acesso em 28 nov. 2022.

I - Educação Histórica e Patrimonial.

Inicialmente, a elaboração do roteiro histórico para Pirenópolis teve como objetivo realizar uma curadoria², promovendo sua identificação, levantamento histórico e a seleção dos diversos monumentos edificados presentes na localidade com a finalidade de promover uma educação patrimonial significativa.

Esta empreitada busca conferir à aula de campo uma dimensão mais enriquecedora, elevando a experiência dos alunos ao estabelecer uma conexão significativa entre o passado da cidade e o contexto contemporâneo. Ao percorrer esses marcantes pontos históricos, os estudantes são conduzidos a uma jornada que não apenas propicia um contato tangível com o patrimônio cultural, mas também almeja ampliar substancialmente a consciência histórica³. Essa abordagem visa incentivar a reflexão crítica e promover uma compreensão mais profunda das raízes e da evolução da comunidade local.

O caderno pedagógico "Trieiro" fundamenta-se na dissertação da Dra. Helena Pinto (2016), destacando a relevância da Educação Patrimonial. Inspirada no centro histórico de Guimarães, Portugal, a obra proporciona insights aplicáveis em Pirenópolis, fortalecendo o senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao patrimônio histórico.

Helena Pinto (2016) destaca que o patrimônio é uma reconstrução do passado no presente, essencial para nossa identidade. Pirenópolis, como a segunda cidade mais antiga de Goiás, contribui significativamente para isso, com sua rica história desde o período de mineração.

A relação entre patrimônio e Educação Histórica, discutida por Helena Pinto (2016), enfatiza objetivos importantes, incluindo a reflexão sobre o potencial educativo dos bens patrimoniais na escola. O texto destaca a importância de planejar aulas de campo de forma interdisciplinar, promovendo uma aprendizagem significativa, conforme sugerido por José Januário Corrêa Filho (2015).

O Ministério da Educação e Cultura do Brasil, alinhado com os pensamentos de Pinto (2016) e Correa Filho (2015), enfatizam a importância de abordagens reflexivas e críticas sobre o passado na educação, promovendo saberes de dimensão planetária.

O conceito de "literacia histórica", segundo Peter Lee (2006), destaca a importância de adquirir conhecimento histórico e compreender conceitos chave. Helena Pinto (2016) ressalta que o meio local, como o centro histórico de Pirenópolis, é uma fonte rica para a reflexão sobre memória, identidade e história.

A arquitetura e a arte, mencionadas no texto, são consideradas linguagens estéticas que transcendem o verbal e o escrito, proporcionando uma experiência de aprendizagem única. Museus, paisagens urbanas e sítios históricos, como os de Pirenópolis, são vistos como salas de aula sem paredes, oferecendo uma educação que é simultaneamente uma descoberta e uma reconexão com as raízes culturais e históricas.

II - Planejamento, condução e avaliação da aula de campo.

O PCN (*Parâmetro Curricular Nacional*), de 1997, destaca a importância da saída da sala de aula, propondo visitas a exposições museológicas e modelos fabris, além de conhecer cidades his-

2 - Valdei Lopes de Araujo, em seu artigo: O direito à História: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída, apresenta o conceito de curadoria "como um espaço de promoção, seleção, edição e representação de histórias socialmente distribuídas e compartilhadas, deve, entretanto, responder ao desafio de decidir que histórias curar. A premissa da democratização e do acolhimento da diversidade não poderia nos levar ao risco de silenciar gente aos relatos fundados no preconceito, no ódio e na manipulação?" (ARAÚJO, 2017 p. 213).

3 - A consciência histórica, para Jörn Rüsen, não se limita apenas a um conhecimento factual do passado puro e simples, mas envolve uma compreensão mais profunda e reflexiva da relação entre passado, presente e futuro. Em seus estudos Jörn Rüsen argumenta que a consciência histórica é dinâmica e pode evoluir ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais. A contribuição de Jörn Rüsen para o conceito de consciência histórica destaca a interconexão entre as experiências individuais e coletivas do passado, a interpretação formal desse passado e sua aplicação prática na vida contemporânea. A cidade de Pirenópolis possui grande potencial para o desenvolvimento da consciência histórica, principalmente nas reflexões sobre o racismo e injustiças sociais.

tóricas. "Essas situações são geralmente lúdicas e representam oportunidades especiais para todos se colocarem diante de situações didáticas diferentes, que envolvam trabalhos especiais de acesso a outros tipos de informações e outros tratamentos metodológicos de pesquisa" (PCN, 1997, p. 61).

De modo geral, a aula de campo é um processo que deve ser entendido como complementação de duas outras etapas iniciais. A primeira delas é a aula histórica (aula conteúdo), onde se apresentam documentos para análise e interpretação pelos alunos. A segunda fase do processo é a aula-oficina, desenvolvida para que os alunos apliquem o que aprenderam inicialmente na aula histórica. Em terceiro lugar, a aula de campo propriamente dita. Para Nicolini (2018):

Visitar esses lugares de memória da cidade ou da região, trazer materiais publicitários para sala de aula, ouvir narrativas de pessoas da comunidade, ler diferentes portadores de discursos que registram as memórias locais, dentre uma infinidade de manifestações e artefatos culturais produzidos na região, são estratégias que viabilizam o diálogo entre ensino e pesquisa, entre ciência histórica e as necessidades da vida prática. (NICOLINI, 2018, p. 243)

Entretanto, pode ser acrescentada uma quarta fase ao processo no qual acontece a consolidação dos resultados obtidos por meio de instrumentos como podcast, banner, fanzine, folder e vídeo, além de tantos outros instrumentos, como por exemplo, um painel de fotos que podem ser apresentados como resultado após a efetivação da aula de campo. Corrêa Filho (2015) ao fazer referência ao MEC reafirma que:

viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade. (BRASIL, 2013, p. 23)

Ao analisar esta perspectiva apresentada pelo MEC, a metodologia adotada na aula de campo ajuda na efetivação e concretização dos conteúdos apresentados em sala de aula, pois constitui um método que pode dar significativas contribuições aos professores das diversas áreas de conhecimento" (CORRÊA FILHO, 2015, p. 24).

Como toda estratégia educacional, o planejamento se torna um elemento essencial para o bom desenvolvimento da metodologia, sem o qual se torna inviável o trabalho tanto dentro quanto fora da sala de aula – na aula de campo.

Outro aspecto importante, e nesse caso, todo cuidado é pouco. Ao sair do ambiente escolar, professores e alunos já devem estar com as atividades pré-estabelecidas (de acordo com as habilidades que cada aluno possui – inteligências múltiplas) para que não haja descaminhos no processo de pesquisa durante a aula desenvolvida fora do ambiente escolar, como mencionado por Marafon (2010):

Uma das funções mais importantes dos trabalhos de campo é transformar as palavras e os conceitos em experiências, em acontecimentos reais para a concretização dos conteúdos. Assim, por meio da observação e a realização de entrevistas e questionários, os pesquisadores e estudantes irão apreendendo a realidade (MARAFON, 2010, p. 223-224)

Outro aspecto importante que vem acrescentar ao processo de planejamento encontra respaldo em Mendes (2021) quando apresenta quatro fases metodológicas que podem ser utilizadas durante o processo de planejamento. Vejamos:

Em termos metodológicos, a educação patrimonial está organizada em torno de quatro procedimentos básicos: observação, registros, exploração e apropriação. Na primeira etapa, o professor pode propor exercícios de percepção sensorial com perguntas e atividades de experimentação para que os estudantes se aproximem do objeto patrimonial de estudo e identifiquem os seus significados simbólicos. Em seguida, é o momento de aprofundar a observação incentivando os alunos a registrarem o conhecimento de determinado bem cultural, seja por escrito, seja por meio de imagens, mapas e gráficos ou pela produção de maquetes. Na fase de exploração, professores e estudantes devem realizar, em conjunto, um exercício de análise crítica das questões suscitadas pelo contato com aquele determinado objeto patrimonial por meio de pesquisas em outras fontes documentais, interpretação e cruzamento das informações

contidas nas evidências, levantamento de hipóteses e discussão coletiva. Por fim, na etapa da apropriação e valorização do bem cultural, podem expressar de maneira criativa o conhecimento produzido pela pesquisa via diversos meios de expressão, como narrativas dramáticas, pinturas, danças, músicas, poesia, fotos, filmes etc. (C.f MENDES, 2021 p. 189/190)

No excerto acima, Mendes (2021) destaca a metodologia da educação patrimonial, organizada em quatro etapas: observação, registros, exploração e apropriação. Inicialmente, os alunos são incentivados a se aproximar do objeto patrimonial, identificando seus significados simbólicos. Em seguida, são encorajados a registrar o conhecimento de diversas maneiras (inteligências múltiplas). A fase de exploração envolve análise crítica, pesquisa em fontes documentais e discussão coletiva. Na etapa final, os alunos expressam criativamente o conhecimento adquirido por meio de diferentes meios, como narrativas dramáticas, pinturas, danças, músicas, poesia, fotos e filmes. Essa abordagem visa tornar a educação patrimonial envolvente, promovendo conexão pessoal, análise crítica e expressão criativa dos alunos em relação ao patrimônio cultural.

III - Planejamento das etapas de uma aula de campo

Sobre a fase de planejamento é muito importante, sendo as estratégias utilizadas garantirão o sucesso ou insucesso da metodologia. Alguns aspectos são importantes para definir cada passo do projeto. O número de alunos é uma delas. Geralmente as escolas trazem entre 40 e 44 alunos por ônibus. O professor deve ter em mente que, a realização de uma aula de campo ocorre em uma cidade viva, portanto, algumas orientações se tornam importantes como por exemplo a observação das regras de trânsito para pedestres.

Neste contexto é importante trabalhar a conscientização dos alunos sobre as regras de conduta durante uma aula de campo. O professor orientador do projeto, já ciente das etapas que serão realizadas, sabendo do tempo disponível (trajeto curto, médio, longo – mapa será disponibilizado no corpo do caderno), deve estar à frente conduzindo os alunos enfatizando os pontos que deseja trabalhar em seu projeto. Outro aspecto importante encontra-se na interdisciplinaridade uma vez que outros professores participantes da aula de campo, contribuem com o projeto, de acordo com sua área de conhecimento.

Para tanto, sugerimos a divisão de um grupo composto por 40 alunos seja feita de acordo com o número de professores presentes no momento da aula de campo. Assim, a chance de o aluno ser atendido, em sua individualidade é maior.

Nesse contexto, torna-se importante que os alunos estejam previamente orientados, quando a realização das etapas do projeto, antes mesmo de deixarem a unidade escolar (aula histórica, e aula-oficina). Caso contrário os procedimentos podem ser comprometidos, dada a importância do acompanhamento individual entre os grupos. Os alunos já possuindo orientações sobre as atividades que serão realizadas torna mais eficiente o trabalho do professor. Os alunos realizarão tarefas como coleta de dados, fotografias ou obtenção de depoimentos de munícipes durante a visita. É importante destacar que todo o trabalho será construído após a aula de campo, com a orientação do professor, para apresentação dos resultados durante o momento da culminância do projeto.

Um aspecto que ganha relevância encontra-se na contratação da empresa de transporte. É necessário fazer um seguro individual para a viagem a ser realizada, que garanta o total apoio em caso de imprevistos. **Importante:** deve ser lembrado que o trânsito de ônibus pela cidade de Pirenópolis não é permitido. Para o desenvolvimento da aula de campo, o trajeto é realizado a pé. Sugerimos que a proposta seja aplicada pela manhã ou no final da tarde, conforme a disponibilidade do grupo. Apresentamos a seguir duas possibilidades para o bom andamento do projeto, em relação ao ônibus.

A primeira é que, caso seja feito um passeio apenas na cidade, o ônibus pode ser normal (com andar), sendo que o desembarque é realizado próxima à rodoviária, com o novo embarque ocorrendo próximo ao antigo mercado municipal, no final das duas pistas em direção à igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário.

No caso de considerar-se a possibilidade de realizar visitas a locais como a Fazenda Babilônia, é imperativo que a empresa de transporte seja devidamente informada acerca das condições específicas do percurso. Recomenda-se que o veículo contratado para realizar o trajeto seja de um modelo simples, possuir apenas um eixo traseiro e ausência do sistema de dois andares. Esse critério se justifica em virtude da presença de um corredor arborizado com árvores de grandes proporções, o que restringe a passagem de veículos de maiores dimensões. Além disso, é relevante salientar que o ônibus selecionado deverá ser capaz de percorrer aproximadamente 1,5 quilômetros em uma via não pavimentada, caracterizada por estrada de terra. Para Corrêa Filho (2015) a questão do transporte esta:

relacionada à questão da segurança dos participantes das aulas de campo no ambiente externo às unidades de ensino no momento da realização, alertando que o planejamento das mesmas não se presta exclusivamente para direcionar o olhar dos alunos. Para que se possa ter melhor aproveitamento possível, deve-se prever a adoção de medidas preventivas de problemas que poderão surgir no transcurso dessas atividades (CORRÊA FILHO, 2015 p. 25).

É fundamental estar atento ao processo de identificação individual dos alunos, destacando a importância do controle de presença como um aspecto central da gestão educacional. Adicionalmente, é imprescindível manter registros atualizados dos contatos telefônicos dos alunos, bem como dos seus pais ou responsáveis legais. Essas informações são importantes para possibilitar a comunicação eficaz em casos de atrasos ou incidentes durante o período de realização da aula de campo.

É primordial que o docente responsável pela organização da aula de campo inicie o processo realizando uma investigação de campo, na qual visita pessoalmente os locais que serão incorporados à atividade educativa. Tal procedimento é essencial para promover uma integração entre seu conhecimento prévio e os objetivos didáticos estabelecidos para cada local visitado. Além disso, para garantir o sucesso dessa iniciativa pedagógica, é imperativo realizar o agendamento prévio dos espaços a serem visitados e verificar cuidadosamente os horários de funcionamento. Este é o caso, por exemplo, das instituições como a Igreja Matriz, a Igreja do Carmo, a Igreja do Bonfim e a Casa de Câmara e Cadeia. Nestes edifícios patrimoniais é importante estar atento tanto aos horários de funcionamento quanto à necessidade de agendar a recepção dos alunos.

A utilização da aula de campo como recurso didático representa uma ferramenta de significativa relevância para fomentar o desenvolvimento do pensamento histórico entre os alunos. Esta abordagem permite que os estudantes adentrem o conhecimento por meio de uma imersão direta, exemplificada pela visita aos sítios históricos, como é o caso de Pirenópolis. Nesse contexto,

O objetivo é rever o silenciamento e a invisibilidade de certos grupos nas narrativas de formação da nação. (...) Mais do que isso, implica também promover uma aula de História comprometida com uma historicidade democrática, isto é, uma apresentação do passado marcada pela pluralização dos sujeitos sociais e pela polifonia dos diversos lugares de fala (MENDES, 2021 p. 190).

Para elaborar o projeto da aula de campo, adotaremos os procedimentos propostos por Corrêa Filho (2015), os quais se mostraram pertinentes para esta etapa de concepção do projeto. Estes procedimentos incluem:

1. Para que realizar a aula de campo? [História]
2. Quais professores participarão da aula de campo? [Interdisciplinaridade]
3. O que vou explorar na aula de campo? [Tema]
4. Onde vou realizar o estudo? [Localização]
5. Quando vou realizar a aula de campo? [Datas e agendamentos]
6. Que método de paisagem [histórico] vou utilizar?
7. Quantos alunos devem participar da aula de campo? [Eleger as turmas de acordo com o ano ou série, levando em consideração o conteúdo]
8. Como vou conduzi-los? [A partir da proposta desenvolvida nesta pesquisa]
9. Quais os documentos e autorizações necessários para conduzi-los? [Documentação fornecida pela escola]
10. Socialização dos objetivos e preparo da turma. [Aula Histórica, Aula-Oficina, Aula de Campo e finalmente a socialização]. (CORRÊA FILHO, 2015, p. 27) Grifo nosso.

3.1 - Para que realizar a aula de campo? [História]

Conforme Corrêa Filho (2015, p. 28-30), a indagação "por que realizar a aula de campo?" se destaca como o aspecto mais relevante na fase de elaboração do projeto. Tal questionamento permite que o docente avalie a relevância da atividade de pesquisa, identifique os objetivos pedagógicos pertinentes a cada ano ou série, e evite que a aula de campo se reduza a um mero passeio desprovido de propósito educativo. Esta abordagem é corroborada por Horta (1999), que aponta para a necessidade de um enfoque cuidadoso na definição dos propósitos da aula de campo. Vejamos:

A habilidade de interpretar os objetos e fenômenos culturais amplia a nossa capacidade de compreender o mundo. Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a "ler" ou "decodificar". Para desenvolver este aprendizado, o conhecimento especializado não é essencial. Qualquer pessoa pode fazê-lo, desde que utilize suas capacidades de observação e análise direta do objeto ou fenômeno estudado (HORTA, 1999 p. 7).

É importante observar as habilidades e competências relacionadas à história regional e local proposta no DC-GO Ampliado, que se refere a relevância dos temas regionais e locais para a construção e compreensão de sua história e para a vida prática ⁴.

Para a apropriação do conceito de temporalidade é fundamental compreender as relações entre anterioridade e posteridade, sucessão e simultaneidade, permanências e transformações, continuidades e descontinuidades e rupturas. Esse movimento permite ao estudante a percepção das diversas temporalidades no curso da humanidade, a partir da sua existência e da sua história local, regional e nacional visando compreender as diversas formas de organizações políticas, econômicas e socioculturais bem como o seu lugar no mundo. (DC-GO, 2018, p. 225)

Ao concluir esta etapa, Corrêa Filho (2015) contribui para a perspectiva de Jörn Rüsen, que visa o aprimoramento da consciência histórica. Vejamos:

Percebe-se assim que a observação do mundo, associado a teoria com a prática, pode conduzir os alunos a uma reflexão crítica dos conteúdos apresentados em sala de aula e, dessa maneira, facilitar-lhes agir corretamente no mundo onde eles estão inseridos, o que seria fundamental para o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, principalmente em prol da construção do exercício da cidadania. (CORRÊA FILHO, 2015 p. 29)

Em resumo, o presente texto argumenta que a observação do mundo aliada à integração entre teoria e prática proporciona aos alunos uma base sólida para o desenvolvimento da reflexão crítica e, conseqüentemente, capacitando-os a agir de maneira apropriada (consciente) no mundo em que estão inseridos (vida prática), contribuindo assim para o processo de ensino-aprendizagem e para a construção do exercício da cidadania.

4 - Jörn Rüsen é um historiador alemão conhecido por suas contribuições para a teoria da história. A partir de sua perspectiva, "vida prática" pode ser entendida como a soma das atividades e experiências cotidianas das pessoas em uma sociedade, incluindo suas práticas sociais, econômicas, políticas e culturais. Rüsen enfatiza a importância de compreender a vida prática para analisar e interpretar a história de uma sociedade, já que ela molda e é moldada por eventos históricos e mudanças ao longo do tempo. Portanto, a "vida prática" de um período histórico específico é fundamental para a compreensão da cultura e da sociedade desse período.

3.2 - Quais professores participarão da aula de campo? [Interdisciplinaridade]

A interdisciplinaridade⁵ assume um papel de grande importância nesta fase do planejamento, uma vez que promove a articulação entre diferentes componentes curriculares. Disciplinas como História, Arte, Sociologia e Geografia convergem para uma interlocução que resulta na ampliação do conhecimento integral dos alunos. Ao explorar o centro histórico de Pirenópolis, Goiás, é possível realizar uma integração eficaz dessas disciplinas, fomentando diálogos entre elas.

A história local emerge como elemento chave, proporcionando insights sobre a formação e evolução do espaço urbano. A arte, manifestada em monumentos e construções, se torna um registro vivo das expressões culturais e estéticas ao longo do tempo (estilo arquitetônico, as obras de arte etc.). A ocupação do espaço, analisada pela Geografia, oferece uma compreensão mais profunda da dinâmica urbana e das relações entre comunidade e ambiente provocadas pela exploração do ouro. Além disso, a abordagem sociológica permite dar voz aos grupos historicamente silenciados (no caso específico de Pirenópolis, temos os indígenas e negros), proporcionando uma visão mais inclusiva e contextualizada da história local, visões que foram construídas sob um modelo racista e discriminatório.

Dessa forma, a interdisciplinaridade não apenas fortalece a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, mas também enriquece a experiência educacional, proporcionando uma compreensão holística⁶ e crítica do contexto histórico e cultural de Pirenópolis.

3.3 - O que vou explorar na aula de campo? [Tema]

A história da cidade de Pirenópolis, localizada no estado de Goiás é um convite para se trabalhar temas como a ocupação do espaço geográfico pelos bandeirantes, extermínio de indígenas por meio da violência, o uso da mão de obra escrava na economia e suas várias fases, as expressões culturais: cultura material e imaterial e ainda, as relações de poder como por exemplo o coronelismo, mecanismo de dominação no interior de Goiás. Porém, o tema, de acordo com Corrêa Filho (2015, p. 32), “vai de acordo com a série” e o ano dos alunos. No caso de Pirenópolis é possível trabalhar com os oitavos anos, segunda e terceira série do ensino médio.

Outro aspecto relevante é a questão interdisciplinar que pode ser observada em todo circuito do centro histórico da cidade de Pirenópolis. Assim, a organização da aula de campo em centros históricos consiste na seleção de conteúdos e atividades que levem a efetiva aprendizagem, por meio de métodos próprios de cada componente curricular e o desenvolvimento da consciência histórica por meio de habilidades, valores e práticas educacionais. No caso específico da cidade de Pirenópolis podem ser explorados os seguintes conteúdos:

1. História Local – Pirenópolis
2. Bandeirantismo e indígenas.
3. Missão Cruls.
4. Jornal Matutina Meiapontense.
5. Cine Pireneus e a Art Déco.
6. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário.
7. Igreja de Nosso Senhor do Bonfim.
8. Igreja Nossa Senhora do Rosário “dos Pretos”.

5 - De acordo com Ivan Domingues: o interdisciplinar, por sua vez, consiste na cooperação das disciplinas, está fundado em genuínos grupos de trabalho (team work) e sua natureza é integrativa. Tal vem a ser a definição da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), segundo a qual a interdisciplinaridade visa a mútua integração de conceitos, terminologias, métodos e dados em conjuntos mais vastos, repercutindo na organização do ensino e da pesquisa. DOMINGUES, Ivan. Pesquisa em Educação Ambiental. Vol. 7, n. 2 – pp. 11-26, 2012, p. 15.

6 - A educação holística, compreende o processo educativo como um processo de formação do ser humano, em que cada estudante deve ser compreendido de forma integral, como um ser em desenvolvimento.

9. Chico de Sá – Coronelismo em Goiás.
10. Casa de Câmara e Cadeia/Cavalhadas.
11. Rio das Almas – Mineração e Lavras do Abade.
12. Igreja Nossa Senhora do Carmo.
13. Mercado Municipal.

O espaço urbano de Pirenópolis, notável por ser um dos berços culturais de Goiás, ao lado de patrimônios culturais importantes como a atual Cidade de Goiás, tem sido palco de expressivas manifestações culturais e artísticas ao longo de sua história, incluindo eventos emblemáticos como as Cavalhadas em Pirenópolis. Assim, o contexto imersivo proporcionado aos alunos durante as aulas de campo se apresenta como uma base sólida para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A aula de campo, neste caso específico, vai ao encontro dos temas abordados pelas turmas do oitavo ano do ensino fundamental e da terceira série do Ensino Médio quando se propõe estudar a História de Goiás. Marafon (2010) descreve que:

Uma das funções mais importantes dos trabalhos de campo é transformar as palavras e os conceitos em experiências, em acontecimentos reais para a concretização dos conteúdos. Assim, por meio da observação e da realização de entrevistas e questionários, os pesquisadores e estudantes irão apreendendo a realidade (MARAFON, 2010 p. 223)

O texto ressalta a relevância dos trabalhos de campo como instrumento fundamental para transcender a abstração dos conceitos e palavras, transformando-os em vivências concretas e experiências palpáveis. Destaca-se a observação direta, aliada à aplicação de técnicas como entrevistas e questionários, como meios eficazes para a compreensão e apreensão da realidade. Ao vivenciar diretamente os acontecimentos e interagir com os atores envolvidos, os participantes dos trabalhos de campo têm a oportunidade de consolidar seus conhecimentos de forma mais significativa, contribuindo para uma aprendizagem mais autêntica e autônoma.

3.4 - Onde vou realizar o estudo? [Localização]

É estabelecido que o centro histórico de Pirenópolis servirá como local de visita, considerando sua relevância geográfica e histórica para o estudo da história de Goiás e da história local. Três opções de roteiros serão disponibilizadas aos professores para análise, os quais proporcionarão oportunidades para práticas e reflexões que visam a compreensão do espaço, da realidade e de sua história pelos alunos. Estes roteiros oferecem uma base para abordagens interdisciplinares, integrando áreas como Arte, História, Geografia e Sociologia. Os temas previamente delineados podem ser ampliados ou reduzidos de acordo com as necessidades dos docentes que irão implementar a metodologia.

Os roteiros foram segmentados em curto, médio e longo, cada um com uma extensão e um conjunto de elementos a serem explorados, provocando reflexões sobre os conteúdos apresentados. Considerando que o centro histórico é um ambiente familiar para este pesquisador, foi realizada uma atualização das informações relativas aos horários de funcionamento e às normas de cada local de visita.

[illegible]

3.5 - Quando vou realizar a aula de campo? [Datas e agendamentos]

A recomendação para uma visita ao centro histórico de Pirenópolis deve ser feita preferencialmente durante as primeiras horas da manhã uma vez que por ser um local que tem muitos calçamentos de pedra, reflete bastante o calor. Os meses que corre um risco menor de incidência da chuva ficam entre maio e setembro. Em caso de visitas para a festa das cavalhadas, devem ser observados 50 dias após a Páscoa, sendo, portanto, uma data móvel iniciando geralmente no domingo.

Sobre os agendamentos estarão disponíveis no final, em anexo, no caderno que elaboramos para que o professor possa apresentar a cidade a seus alunos de forma segura e sem que haja nenhum inconveniente. Em alguns pontos de visita é necessário contribuir para a manutenção do prédio e em outros locais como o Museu de Arte Sacra que fica na Igreja de Nossa Senhora do Carmo e a Igreja do Bonfim é necessário agendamento prévio.

3.6 - Que método de paisagem [histórico] vou utilizar?

O conteúdo teórico deve ser apresentado em sala de aula, fazendo uso da aula histórica, e a aula-oficina, utilizando várias aulas, como é necessário, focando no conteúdo a ser ministrado, girando em torno da mineração e do Brasil Colonial. No sétimo ano, por exemplo, trabalha-se o conteúdo da produção canavieira, da mineração os quais são retomados no oitavo ano. Já na terceira série, na disciplina de história de Goiás é possível explorar o conteúdo de forma bem mais consistente, uma vez que o nível e desenvolvimento da consciência histórica é abrangente.

Realize um encontro a partir de uma oficina “educação pela experiência”. Durante a aula de campo os alunos têm acesso aos materiais disponíveis para serem observados durante o processo. Igrejas, Museus, o artesanato local, enfim, a cultura. Leve para sala de aula, um objeto antigo que disponha em sua casa. Não diga qual a finalidade do objeto. Deixe os alunos em total silêncio e peça para que observem o objeto, desenhem e dê a ele um uso prático. Depois pergunte os alunos para que e como servia o objeto, a este processo chamamos de literacia histórica, no qual o aluno aprende a observar e inferir a respeito do objeto analisado. Isso que irá fazer durante a realização da aula de campo, para que não fique passivo durante a visita, mas pergunte, observe e reflita sobre determinadas situações que lhes são apresentadas.

Reserve uma aula para a fase da distribuição e orientação dos temas com os respectivos objetivos por grupo. Tente deixar livre a escolha dos temas, uma vez que, a afinidade com o objeto pode favorecer o desenvolvimento do trabalho. Informe a coordenação sobre a necessidade de autorizações, e caso haja a necessidade de alguma contribuição, estipule o dia para efetuar a contratação do meio de transporte e dos locais a serem visitados.

No momento da aula de campo, tanto os alunos quanto os professores terão mais segurança em realizar e responder perguntas, o que diferencia um passeio de uma aula de campo, na qual os alunos vão para expandir seu conhecimento. Desta forma, tudo que for trabalhado durante a aula de campo já foi abordado em sala de aula, podendo os conteúdos promoverem a associação entre a teoria e a prática a partir do contato com o patrimônio histórico edificado.

3.7 - Quantos alunos devem participar da aula de campo em Pirenópolis?

As viagens pedagógicas exercem um impacto significativo no contexto escolar, alterando a rotina institucional em prol da realização de projetos interdisciplinares. Entretanto, é imprescindível considerar a capacidade operacional e pedagógica da instituição, sobretudo ao lidar com um cenário urbanístico como o de Pirenópolis, conhecido por sua movimentação intensa. Portanto, a limitação do número de participantes a quarenta alunos se mostra pertinente, garantindo condições adequadas para a condução eficaz das atividades propostas e minimizando os riscos de incidentes durante a realização da aula de campo.

A presença de um contingente excessivo de alunos durante a aula de campo pode comprometer tanto a interação ativa dos estudantes quanto a exploração dos conteúdos por parte dos

docentes. Além disso, a sobrecarga de participantes pode acarretar sobrecarga nos locais visitados e aumentar os riscos de ocorrência de acidentes ao longo do percurso. Nesse sentido, é imperativo adotar medidas de precaução e zelar pela segurança de todos os envolvidos durante a exploração de um sítio histórico ativo.

No que concerne ao conforto dos alunos, é recomendável prover opções de lanches e, se viável, sorvetes para mitigar os efeitos do calor. A possibilidade de realizar paradas estratégicas para esse fim pode ser considerada, desde que haja disponibilidade de tempo suficiente para a execução integral da aula de campo. Durante a construção do roteiro, serão sugeridos pontos de parada. Com base em experiências pregressas, reitero a importância de limitar o número de participantes a aproximadamente quarenta alunos, visando garantir a segurança, operacionalidade e eficácia pedagógica da atividade proposta. Exceder esse limite pode comprometer a comunicação efetiva e prejudicar o entendimento dos conteúdos abordados.

3.8 - Como vou conduzi-los?

Outro aspecto importe que determina a hora de saída e regresso é a distância do local de estudo. A cidade de Pirenópolis fica distante de Anápolis 60 km, Goiânia 120 km, já em relação a Brasília fica a 150 km. A primeira etapa passa pela escolha da empresa de ônibus a qual deve possuir seguro de vida para os alunos participantes da aula de campo, uma vez que, apesar de todo cuidado, acidentes podem acontecer. Geralmente as empresas de ônibus já inserem no valor do deslocamento, o seguro por pessoa.

Outra etapa importante é conhecer o percurso (caso não seja possível o caderno Trieiro foi criado para suprir esta necessidade). O professor responsável pelo planejamento da aula de campo, pode realizar um trabalho de campo ⁷ o qual antecede a visita pelos alunos. Assim, o professor orientador, pode visitar previamente os locais disponíveis no centro histórico das cidades que deseja realizar a aula de campo e fazer o levantamento de dados importantes. Para os professores que desejarem, ou por falta de tempo, é objeto de estudo deste trabalho fazer todo o levantamento do centro histórico da cidade de Pirenópolis com horários de atendimento, bem como a montagem de três roteiros que poderão ser utilizados pelos professores.

Em relação aos custos da viagem, “não se deve exigir dos alunos de escolas públicas que o transporte para as aulas de campo seja um investimento custeado por eles” (CORRÊA FILHO, 2015, p. 41) uma vez que essa exigência acaba provocando a exclusão de muitos alunos que não tem como arcar com as despesas das viagens. A escola recebe recursos, não diretamente para este fim, porém elabora um plano de ação e coloca a aula de campo no custeio, como uma ação pedagógica.

O recurso é enviado para os conselhos escolares uma vez por semestre, geralmente nos meses de março e agosto. A escola faz um plano de ação destinando o valor da aula de campo, que é enviado para aprovação da CRE – Coordenação Regional de Ensino. Uma vez aprovado, o professor deverá apresentar o projeto da aula de campo e o conselho escolar fará a cotação das despesas de transporte com no mínimo três empresas.

Quanto ao meio de transporte, devem ser contratadas empresas que estejam de acordo com a Agência Nacional de Transporte Terrestre – ANTT e que os veículos ofereçam boas condições de viagem e segurança, proporcionando assim uma viagem tranquila e segura tanto para professores quanto para os alunos.

Deve ser repassado aos alunos as condições da viagem e conservação do patrimônio particular. Outro aspecto importante é a conscientização dos alunos para que não coloquem o rosto ou parte do corpo para fora das janelas. Deve ser priorizados ônibus com microfone interno para o repasse de informações durante a viagem caso seja necessário.

Pode ser interessante a construção de um conjunto de procedimentos para viagens que trabalhem a aula de campo juntamente com os alunos, para que sejam eles próprios os responsáveis

7 - Trabalho de campo é realizado pelo professor para identificação dos monumentos e explorar os conteúdos os quais deseja trabalhar durante a aula de campo.

por este protagonismo na elaboração das regras. Para auxiliar na montagem dos procedimentos, o professor poderá fazer uso da resolução n. 162/2010 da UFRN disponível para consulta on-line. Para Corrêa Filho (2015), o documento:

visa esclarecer toda a comunidade institucional sobre os procedimentos administrativos, acadêmicos e de solicitação, definindo as responsabilidades da instituição em quaisquer atividades de campo, inclusive em relação à segurança. Nesse documento, a universidade também estabeleceu as normas a serem seguidas por alunos e professor em atividades acadêmicas de campo, externas ao ambiente do campus na universidade. (CORRÊA FILHO, 2015, p. 43).

3.9 - Quais os documentos e autorizações necessários para conduzi-los?

Em linhas gerais, a primeira autorização é do gestor da escola, que deve ser informado, por meio do projeto elaborado pelo professor responsável para o desenvolvimento da ação. Deve estar ciente de todas as etapas do projeto e sem sua colaboração para a alocação de recursos para o aluguel do meio de transporte.

Em segundo lugar, os pais devem estar cientes da realização da aula de campo. Nos casos de alunos do sétimo, oitavo e terceira série do ensino médio são menores de idade tornado imprescindível que a escola informe aos pais, por meio de uma circular ou outro instrumento o objetivo da aula de campo, os locais a serem visitados, bem como o horário de saída e de chegada dos alunos na escola. De acordo com Corrêa Filho (2015), é importante que as autorizações sejam providenciadas e entregues à escola, em média, com antecedência mínima de oito dias da data da ida ao campo, para que o responsável pela locação do transporte providencie o meio mais adequado atendendo a demanda do grupo.

3.10 - Culminância. [Socialização da aula de campo].

Para Corrêa Filho (2015) é necessário que:

Antes de o professor sair com os alunos para uma aula de campo, deve trabalhar com eles os conteúdos teóricos a serem abordados no ambiente externo da escola, esclarecendo-lhes os objetivos do trabalho como, por exemplo, o cronograma de cada atividade, as normas a serem seguidas durante o trabalho de campo, bem como suscitando-lhes sugestões sobre a proposta apresentada. (CORRÊA FILHO, 2015 p. 45)

Nessa etapa, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da literacia histórica, sendo essencial a realização de atividades como a aula histórica e a aula-oficina. Essas atividades são projetadas para preparar os alunos de forma efetiva, proporcionando uma base sólida para a aula de campo, onde os objetivos educacionais serão claramente delineados e perseguidos.

Durante a etapa final de socialização, os alunos envolvidos no processo têm a oportunidade de expressar suas experiências de maneira diversificada. A criação de folders, fanzines, banners, vídeos, exposições fotográficas e podcasts emerge como um meio enriquecedor de compartilhar as aprendizagens adquiridas. Cada formato oferece uma perspectiva única para os alunos expressarem suas interpretações e entendimentos, promovendo uma abordagem mais holística e participativa no processo de socialização.

Além de consolidar o conhecimento histórico, a elaboração desses materiais desencadeia habilidades criativas, de pesquisa e de comunicação nos alunos, contribuindo para um aprendizado mais abrangente. A diversidade de formatos não apenas enriquece a experiência educacional proporcionada pela aula de campo, mas também amplia as possibilidades de engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo uma educação mais dinâmica e significativa.

IV- Sequência Didática

Plano de Aula - “Aula Histórica”

Habilidades:

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.
- Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. (BRASIL, 2018 p. 402)
- (GO-EF08HI12-A) Conhecer a economia na Capitania de Goyaz nos séculos XVIII e XIX, com a ocupação e o surgimento dos arraiais, vilas, o posterior declínio da atividade aurífera e a transição para a atividade agrícola e pecuária.
- (GO-EF08HI27-B) Problematicar a utilização de estereótipos e preconceitos em relação aos povos africanos e indígenas, suas culturas, saberes, tradições e conhecimentos científicos, como forma de predomínio do conhecimento eurocêntrico.

Conteúdo: História de Goiás.

Metodologia:

- Assistir ao vídeo Movimento das três raças e em seguida contar um pouco sobre a ocupação do espaço geográfico por bandeirantes, o enfrentamento com os indígenas e a introdução dos negros africanos para o trabalho nas minas. Problematicar a questão do racismo, situação muito presente em nosso país na atualidade. Aproveite para contrapor o mito da ocupação por Bartolomeu Bueno (Anhanguera) e o extermínio da tribo Goiaí.
 - Analisar a imagem do Brasão do Estado de Goiás, verificando seus elementos. É importante deixar o aluno crie suas próprias hipóteses a respeito dos símbolos a ele apresentados. Em seguida, fazer os comentários de cada elemento.
 - Analisar o documento do SPHAN n. 44. Pode ser feito recortes, dividindo a sala em pequenas equipes e discutir sobre a importância da cidade no contexto da formação cultural goiana.
- a) Assistir ao vídeo – Movimento das três raças.



Fonte: Youtube - O movimento das três raças. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Phx-va0CDvGg>> Acesso em 06 Dez. 2023. Duração 9'05"

O vídeo faz uma recuperação da memória coletiva das três raças que construíram a história de Goiás (indígenas, europeus e negros). Pode-se fazer a abertura da aula fazendo uma reflexão a respeito dos elementos que formaram o Estado de Goiás.



b) Análise de Imagem:

Em seguida pode-se fazer uso do Brasão do Estado para que os alunos reconheçam elementos históricos contidos nele e suas simbologias. O Brasão dos colégios militares do Estado de Goiás também utiliza a bacia com fogo do dito Bartolomeu Bueno.

Disponível em: BRASÃO do Estado de Goiás. <https://l1nk.dev/75Yu1> Acesso em: 06 Dez. 2023.



Pode-se fazer uso do Brasão do Estado de Goiás.

Identificar os elementos históricos que compõem o Brasão.

- ◆ Uma sugestão é fazer a impressão do Brasão e solicitar a identificação pura e simples dos elementos de acordo com a percepção dos alunos. Fazer que eles criem hipóteses, deixe conversar entre si e que eles possam fazer registros sobre o Brasão. Em seguida, promova um pequeno debate e apresente o significado de cada um.

Lembre-se: O objetivo é reconhecer a bacia com água ardente do bandeirante Bartolomeu, que apareceu no vídeo e que muitos não sabem sobre seu significado. Para problematizar a questão mitológica indicamos a leitura do artigo de Eduardo Gusmão de Quadros: *Anhanguera: mito fundador de Goiás*, o trata sobre a criação do mito anhanguerino. “Mas existe alguma relação histórica entre o segundo Anhanguera e a capital do Estado? Como essa personagem tornou-se uma referência simbólica dos goianos? Que mensagem tal utilização do passado intenta transmitir?” (QUADROS, 2005 p. 1).

- O escudo, em formato de coração, simboliza o Estado, que é considerado o coração do Brasil.
- A paisagem, parte superior do escudo, representa o território demarcado para a futura Capital Federal.
- O espécime bovino, que se vê na dita paisagem, exemplifica a nossa principal produção. O molho de arroz, o ramo de café, as vergôntes de fumo e as hastes de cana, que encimam e circundam o coração do escudo, atestam também outras importantes produções do Estado.
- O campo amarelo com o losango vermelho dá ideia da riqueza mineral de Goiás. No campo azul do escudo vê-se o cometa de Biela representando o formoso Araguaia, no ponto do seu curso em que, abrindo-se em dois, forma a ilha do Bananal.

- Os anéis de cor amarela que cingem o coração em sentido vertical e os dois outros da mesma cor e um intermediário escuro em sentido horizontal representam, estes as três principais bacias do Estado: amazônica, platina e franciscana, e aqueles os doze principais rios do Estado que correm para o sul: S. Marcos, Veríssimo, Corumbá, Meia Ponte, Rio dos Bois, Rio Claro, Rio Verdinho, Corrente, Rio Aporé, Sucuri, Verde e Pardo.



- O prato de onde parte as labaredas, na parte inferior do escudo, lembra o fato histórico da descoberta de Goiás, quando Bartolomeu Bueno, deitando fogo em aguardente, conteve, segundo a lenda, a sanha guerreira do gentio Gojá.

Na *Súmula de História de Goiás* escrita por Antônio Americano do Brasil, tentou estabelecer o território da tribo Gojá quando cita:

“entre as inúmeras expedições ao terreno dos gojá nos albores do século há a conceder um lugar especial à de Manoel Pereira Calhamares, filho do paulista de igual nome, e cunhado de Bartolomeu Bueno da Silva (Invent. e Test., vol. XVI, 393), que em suas excursões à cata de ouro e índios, levantava roças e demorava-se longamente nos sertões goianos.” (BRASIL, 1982, p. 23).



Sobre o mito da fundação do Estado de Goiás, ver o texto do pesquisador Eduardo Quadros disponível no QR CODE ao lado. O documento faz uma abordagem sobre figura do bandeirante o qual foi colocada na historiografia goiana como fundadora de uma sociedade. Seu artigo propõe um estudo sobre a escrita do passado em Goiás serviu à criação de um personagem heroico, gerando uma tradição acerca das origens. Isto aproximou o discurso histórico do mítico (QUADROS, 2005, p. 1).

c) Análise documental.

Um terceiro momento da aula histórica pode ser realizada a análise do texto do SPHAN – *próMemória*.



Importante: Para os professores que desconhecem a história da cidade goiana de Pirenópolis, o documento fala sobre a cultura, economia e a patrimonialização do centro histórico e de seu patrimônio edificado.

Disponível em: SPHAN. Pró-Memória. **Pirenópolis**. Edição Fundação Nacional Pró-Memória. Novembro/Dezembro, 1988. <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/boletim_44.pdf> Acesso em: 06 dez. 2023.

Plano de Aula - “Aula-Oficina”

Competência 3 - Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social. (BNCC, 2017, p. 355)

Habilidades:

(GO-EF07HI16-B) Compreender os processos históricos de resistência de africanos escravizados no Brasil e em Goiás, como também, por seus descendentes, desde as formas individuais e coletivas no passado, até os dias atuais.

(GO-EF07HI16-C) Conhecer o processo de escravização dos povos indígenas originários da América, do Brasil, em específico do Planalto Central, bem como suas formas de resistência e luta.

(GO-EF07HI16-D) Conhecer e problematizar as formas de resistências à escravidão, como a formação de quilombos no território goiano, bem como identificar populações quilombolas rurais e urbanas em sua região e município.

Conteúdo: História de Goiás.



Metodologia:

a) Pode ser visto o vídeo “Toque do Tempo” aos alunos. Ele narra um pouco a história da cidade de Pirenópolis, protagonizada por pessoas da cidade. Está disponível em: Toque do Tempo. **Restauração da Matriz de Nossa Senhora do Rosário**. Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=aF-cBSYognBU>> Acesso em 12 Dez. 2023. Duração 18’12”.

b) Entregue a ficha de observação do objeto aos alunos (em anexo)

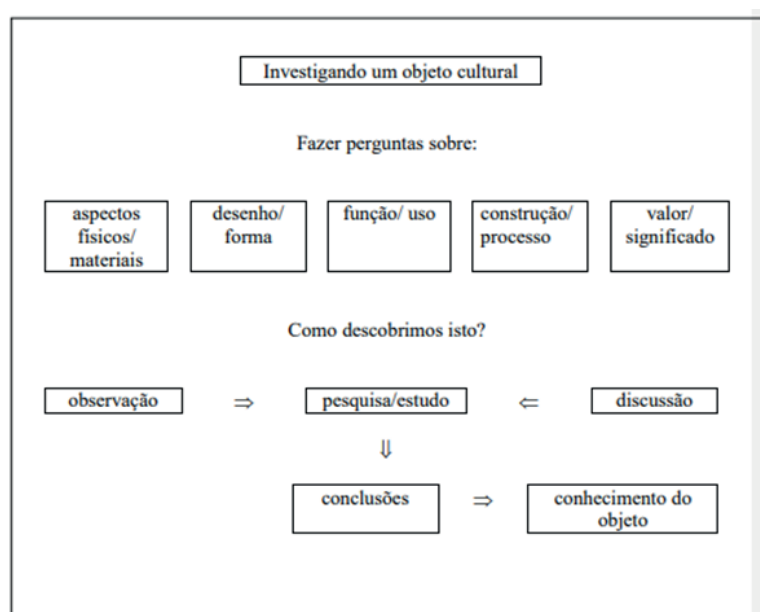
De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a identificação de uma questão ou objeto a ser estudado (BRASIL, 2018 p. 398; 418)

c) Para o sucesso da atividade seria interessante a ausência de conversa. Veja o que Horta (1999) apresenta sobre a análise de objetos e monumentos:

É importante notar que cada objeto ou evidência da cultura traz em si uma multiplicidade de aspectos e significados. Neste processo de etapas sucessivas de percepção, análise e interpretação das expressões culturais é necessário definir e delimitar os objetivos e metas da atividade, de acordo com o que se quer alcançar, e com a natureza e complexidade do objeto estudado. Por exemplo, em um museu, definir o tema a ser abordado, em um monumento ou uma cidade, definir os aspectos a serem investigados (arquitetônico, urbanístico, social, econômico, histórico etc.). Num simples monumento podemos analisar os aspectos construtivos e materiais, a área de entorno, o interior, o aspecto decorativo, o mobiliário, os habitantes ou usuários, as transformações ocorridas no tempo. Cada um desses aspectos oferece uma infinidade de enfoques a abordar. (HORTA, 1999 p. 8)⁸

Descrição: A aula-oficina é uma experiência que visa preparar o aluno em situações reais durante a aula de campo. Para o desenvolvimento dessa aula-oficina, o professor pode levar um ou dois objetos antigos e a partir deles o aluno faz uma descrição do que observa. Analisa o peso, o tamanho, a textura, além de criar uma hipótese sobre seu uso na vida prática. É um momento ímpar e muito importante para o desenvolvimento do senso crítico e observador do aluno.

8 - HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Guia básico de educação patrimonial. Brasília. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Museu Imperial. 1999 p. 8.



FONTE: Guia básico de educação patrimonial, 1999 p. 8.

FONTE: Aula-Oficina realizada em
09 mar. 2023.
Acervo particular do autor.



A título de exemplo, durante o desenvolvimento dessa etapa em que foi aplicada a metodologia, levamos uma bateia, utilizada para a exploração do ouro e uma ferramenta de trabalhar com a madeira, uma plaina de mão feito de madeira.

Análise de objeto
Faça um desenho do objeto, faça uma descrição, atribuindo-lhe uma função.

Objeto 01.
Descrição:

Hipótese 1: Objeto redondo que (ou) é bastante similar com um chapéu (de) antigo. Representa uma corcunda mão muito grande em um de seus lados. Representa materiais que não são bastante semelhantes com metal tanto da algumas rachaduras.

(Hipótese) Hipótese 2: bastante pesada, colocada na cabeça se parece com um utensílio para carregar água.

Fonte: Aula-Oficina – Desenho e levantamento de hipótese sobre o objeto observado.

Posteriormente, o professor conduz a análise e a descrição real sobre a utilização do objeto, revelando sua utilidade para a vida prática em outros tempos. Os alunos, então, têm a oportunidade de comparar observações com as informações apresentadas pelo professor.

Aproveite esse momento para organizar a divisão dos grupos. Durante a aula de campo, os alunos de cada grupo já estarão cientes do que devem fazer, podendo realizar as atividades de forma colaborativa. Isabel Barca (2004), discute em seu texto *Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação* apresenta uma opinião que agrega ainda mais o trabalho do professor que em muitos casos já o realizam:

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá que assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio co-

nhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004 p. 132)

A autora nos ajuda a compreender a aula-oficina como uma forma de “compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004 p. 132). Mas o que podemos entender como compreensão contextualizada a partir da interpretação das fontes e ainda suas percepções quanto as mudanças conceituais que se constroem ao longo do processo. Vejamos:

[**interpretação de fontes**] “ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. [**compreensão contextualizada**] entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses e investigar – o que constitui, em si, a essência da progressão do conhecimento. [**comunicação**] exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. BARCA, 2004 p. 131-132 – grifo nosso.

Observe as sugestões trazidas por Barca (2004) para acrescentar novos saberes e instrumentalizar o professor quanto ao uso das fontes, preparando-os para a aula de campo. Neste contexto, apresento algumas sugestões para o desenvolvimento dos grupos, considerando que as condições podem variar na unidade escolar e que há limitações específicas em cada escola. Leve em consideração as inteligências múltiplas dos alunos para o desenvolvimento das atividades, de acordo com a habilidade dos alunos. Abaixo algumas sugestões para o desenvolvimento de registros para serem apresentados durante a culminância, vejamos:

- a) Vídeo (pode ser produzido com ajuda do celular)
- b) Exposição fotográfica – (pode ser reproduzido em uma televisão e pen-drive)
- c) Folder – pode ser substituído pelo fanzine. (uma matriz e xérox)
- d) Fanzine – feito por cada pessoa que participar da aula de campo. (utilização de uma folha chamex)
- e) Podcast – (uso do celular para fazer a gravação – caixa de som para reproduzir)
- f) Banner/cartaz – (pode ser produzido pelos alunos no formato de cartaz, ou feito de lona no tamanho definido pelo grupo)

Os materiais produzidos durante a aula de campo poderão ser expostos no momento da culminância do projeto.

Plano de Aula - “Aula de Campo”

Habilidades:

- Analisar a relação entre o Patrimônio e a Educação Histórica, e os seus reflexos na compreensão/valorização desse patrimônio, entendido como suporte de identidade (Helena Pinto, 2016 p. 14).

- (GO-EF08HI12-A) Conhecer a economia na Capitania de Goyaz nos séculos XVIII e XIX, com a ocupação e o surgimento dos arraiais, vilas, o posterior declínio da atividade aurífera e a transição para a atividade agrícola e pecuária.

- (GO-EF08HI14-A) Entender o papel da escravidão africana para o mundo do trabalho no século XIX e sua relação com o comércio, economia interna, colônia, e externa, Transatlântico.

- (GO-EF08HI14-B) Identificar as consequências vividas por populações afrodescendentes e indígenas egressas da tutela colonial e da escravização, na atualidade, problematizando as formas de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

- (GO-EF08HI19-A) Identificar, a partir de fontes históricas e análise crítica de materiais didáticos e paradidáticos, sobre a escravização nas Américas, percebendo as formas de resistência e valorização da cultura negra, assim como, problematizando estereótipos e preconceitos.

Conteúdo: História de Goiás/História Local.

Metodologia:

Durante a aula de campo, com os grupos já definidos durante a “Aula-Oficina”, são orientados a andar sempre juntos, trocando ideias (zona de desenvolvimento proximal) para a realização de seu trabalho de pesquisa o qual será apresentado da culminância do projeto. É importante que antes da saída, ainda no ônibus, o professor oriente sobre a segurança entre os alunos durante o percurso. A cidade não para, e a vida é uma constante. Deve-se evitar o contato físico durante o passeio – principalmente empurrões, para evitar acidentes.

O que é o meio-ambiente histórico?

É o espaço criado e transformado pela atividade humana, ao longo do tempo e da história. Pode ser um pequeno núcleo habitacional, uma cidade, uma área rural. Até mesmo uma paisagem natural, rios e florestas, zonas de alagados ou desertos já sofreram, na maioria dos casos, o impacto da ação humana. Algumas áreas foram ocupadas no passado, em tempos pré-históricos, ou há séculos atrás, e hoje não apresentam sinais de ocupação visíveis, o que abre o campo para o trabalho dos arqueólogos.

O meio-ambiente histórico está em toda a parte, em torno de nós; o que pode variar é a extensão e o modo em que ele pode ser identificado, no meio-ambiente do presente em que vivemos. Os monumentos e sítios identificados são fragmentos do cenário do passado, elementos de uma paisagem que sofreu modificação ao longo do tempo, e funcionam como chaves para a reconstituição das sucessivas camadas da ocupação humana e dos remanescentes que chegaram até nós.

O meio-ambiente histórico é dinâmico, e continua a mudar no presente. O conceito de mudança e continuidade é essencial para a compreensão do Patrimônio Cultural, como um dos conceitos básicos a serem trabalhados no processo da Educação Patrimonial.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Museu Imperial 1999 p. 15.

Vários aspectos podem ser trabalhados durante a aula de campo, um exemplo apresentado no Guia Básico de Educação Patrimonial, o qual apresenta duas dimensões: a dimensão horizontal, que revela a aparência de toda uma região em determinado período, no passado ou no presente, e a dimensão vertical, que apresenta as sucessivas camadas e modificações de uma mesma região ao longo do tempo.

A persistência de cada uma dessas camadas é influenciada por vários fatores, como o tipo de material utilizado nas estruturas construídas e o processo de transformação nas atividades, na agricultura, na indústria e na população. Algumas estruturas recentes podem ocultar uma estrutura mais antiga por trás das fachadas. O crescimento urbano e as atividades agrícolas causaram, em

um passado muito recente, e ainda causam, a degradação de muitos sítios e monumentos históricos. A BNCC nos ajuda a compreender a construção histórica a partir dos monumentos:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2018, p. 398)

Uma Aula de Campo bem planejada produz um resultado positivo no que se refere à Educação Patrimonial. Para melhor compreensão sobre educação Patrimonial, foi importante a leitura do livro *História, Ensino e Patrimônio*, escrito por Maria Ângela Borges Salvadori (2008), nos ajuda a compreender que a educação patrimonial como uma proposta inovadora e necessária, afirmando ser um “processo constante de resgate do passado social, de releitura daquilo que permaneceu e de compreensão dos processos que levam a esta seleção”. Para Salvadori (2008) descreve que:

Nesse sentido, a educação patrimonial envolve de modo evidente o ensino de história enquanto entendimento de mudanças espaço-temporais, reconhecimento de permanências e embate entre diferentes sujeitos e grupos em torno de suas propostas políticas, simbolizadas pelos bens que procuram preservar/destruir. As aulas de história podem proporcionar, portanto, condições privilegiadas para que os alunos reconheçam, no esforço pela preservação de diferentes suportes da memória e nas diferentes interpretações que eles suscitam, tanto uma conquista do passado do qual são herdeiros quanto um instrumento para a construção de sua própria cidadania. A compreensão da memória – e consequentemente da preservação ou destruição de seus suportes – como campo de lutas ensina que o passado não é imutável; ensina que a história é uma construção e que está em construção, por sua vez, não é neutra; ensina, ainda, sobre aquele tempo histórico do passado e, principalmente, sobre o nosso próprio; estabelece a noção de processo; permite compreender, enfim, os conteúdos simbólicos presentes nas diferentes interpretações dos acontecimentos históricos, os sujeitos que os atribuíram e as circunstâncias nas quais o fizeram. (SALVADORI, 2008 p. 37)

A aula de campo desempenha um papel fundamental em diversos contextos educacionais, onde o professor desempenha um papel fundamental ao preparar os alunos para que, com autonomia, possam interpretar e analisar o patrimônio como espaços permeados por conflitos e desigualdades sociais. Conforme argumentado por Salvadori (2008), essa abordagem não é neutra, pois possibilita aos alunos uma compreensão mais profunda de questões sensíveis, tais como a escravidão tanto de indígenas quanto de africanos arrancados de seus locais de origem e submetidos ao trabalho forçado.

Nesse sentido, os ambientes de aprendizagem proporcionam aos alunos uma oportunidade singular de expandir sua visão crítica do mundo contemporâneo, incentivando-os a buscar autonomia em sua vida prática.

Plano de Aula - “Preparando a Culminância”

Habilidade: Analisar os materiais recolhidos pelos alunos durante a aula de campo e propor formas de divulgação da aula de campo em momento específico.

Conteúdo: História de Goiás/História Local.

Metodologia:

Durante a aula de campo, com os grupos já definidos durante a “Aula-Oficina”, os alunos foram levados a pesquisa, fizeram levantamento de informações sobre a cidade de Pirenópolis. Cada grupo ficou responsável por observar determinado aspecto da cidade e desenvolver um trabalho definindo como Podcast, Banner, Folder, Fanzine e Vídeo.

Reserve uma aula para orientar os grupos quanto a forma de apresentação da culminância. O professor pode combinar com os alunos e a coordenação, o dia e a hora, bem como o espaço que serão utilizados para a apresentação do resultado.

Verifique com os grupos sobre os materiais tecnológicos que poderão ser utilizados durante a apresentação.

Plano de Aula - “Culminância”

Habilidade: Apresentar à comunidade escolar, o resultado dos trabalhos desenvolvidos durante a aula de campo destacando sempre a importância da conservação do Patrimônio Histórico e os seus reflexos na compreensão/valorização desse patrimônio.

Conteúdo: História de Goiás/História Local.

Metodologia:

O momento da culminância se torna essencial para a concretização da aprendizagem e a divulgação do trabalho realizado pelos alunos. É o momento que são apresentados os resultados e a divulgação das pesquisas e produções dos alunos que realizaram a aula de campo.

Já com o dia, o horário e o local definidos previamente junto à coordenação é hora de fazer a exposição dos resultados e as produções dos alunos. Caso não haja possibilidade de exposição, os alunos podem organizar um produto, como sugere Salvadori (2008):

O produto (...) deste trabalho poderá ser a elaboração de um pequeno livro sobre a história urbana da cidade, um vídeo ou uma exposição. É claro que esta possibilidade está atrelada aos recursos disponíveis tanto por parte da escola quanto por parte dos próprios alunos, mas é possível realizá-la usando tanto os sofisticados programas de computador quanto folha sulfite, cola e outros materiais de acesso mais fácil. (SALVADORI, 2008 p. 53).

O trecho citado reflete a visão da autora Salvadori (2008) sobre os potenciais modos de expressão (inteligências múltiplas) que podem resultar de um trabalho de campo realizado pelos alunos. Ela destaca a flexibilidade e a adaptabilidade dessas formas de apresentação, que podem variar desde a elaboração de um pequeno livro até a produção de um vídeo ou uma exposição. Essas possibilidades de produto (culminância) são concebidas como meios eficazes de compartilhar e disseminar o conhecimento adquirido durante o processo de pesquisa e aprendizagem.

V. Roteiro Didático-Pedagógico para o Ensino de História de Goiás

Diante da complexidade e diversidade do ambiente educacional contemporâneo, o planejamento prévio revela-se como um elemento indispensável para o sucesso de projetos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. A antecipação e organização das ações a serem desenvolvidas permitem não apenas uma melhor gestão do tempo e dos recursos disponíveis, mas também a criação de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras para os alunos. Nesse sentido, cabe aos educadores investirem na elaboração de projetos eficazes, que considerem não apenas os aspectos técnicos, mas também as necessidades e interesses dos estudantes, garantindo assim a efetividade e relevância das práticas pedagógicas adotadas.

Outro aspecto importante tem relação com a proximidade geográfica entre Anápolis e a cidade de Pirenópolis a qual motivou a escolha desta última como foco de investigação para a aula de campo. Ao longo de mais de quinze anos, recebi inúmeras escolas para a realização de atividades pedagógicas no centro histórico da cidade de Pirenópolis. Qual seria, portanto, a eficácia do ensino da história de Goiás por meio do patrimônio?

A cada ano, no início dos trabalhos pedagógicos, os professores são desafiados a criar projetos que abordem a história regional. O professor que nunca passou por isso que atire o “primeiro projeto”. Assim, o desenvolvimento de um roteiro que dê significado ao conhecimento histórico é

fundamental e ganha relevância ao ser apresentado para os alunos que irão participar do projeto pedagógico de visita ao centro histórico. Porém, algumas observações são necessárias para que a proposta alcance seus objetivos.

Uma delas reside em verificar quanto tempo o professor dispõe para a realização do projeto. Outro ponto importante, são os temas que irão ser contemplados em uma aula de campo, o que o professor deseja que seus alunos aprendam, observem ou experimentem. Como sugestão, foram criados três roteiros para atender à demanda de cada unidade de ensino que deseja investigar sobre a história regional, baseados no patrimônio histórico da cidade de Pirenópolis, Goiás.

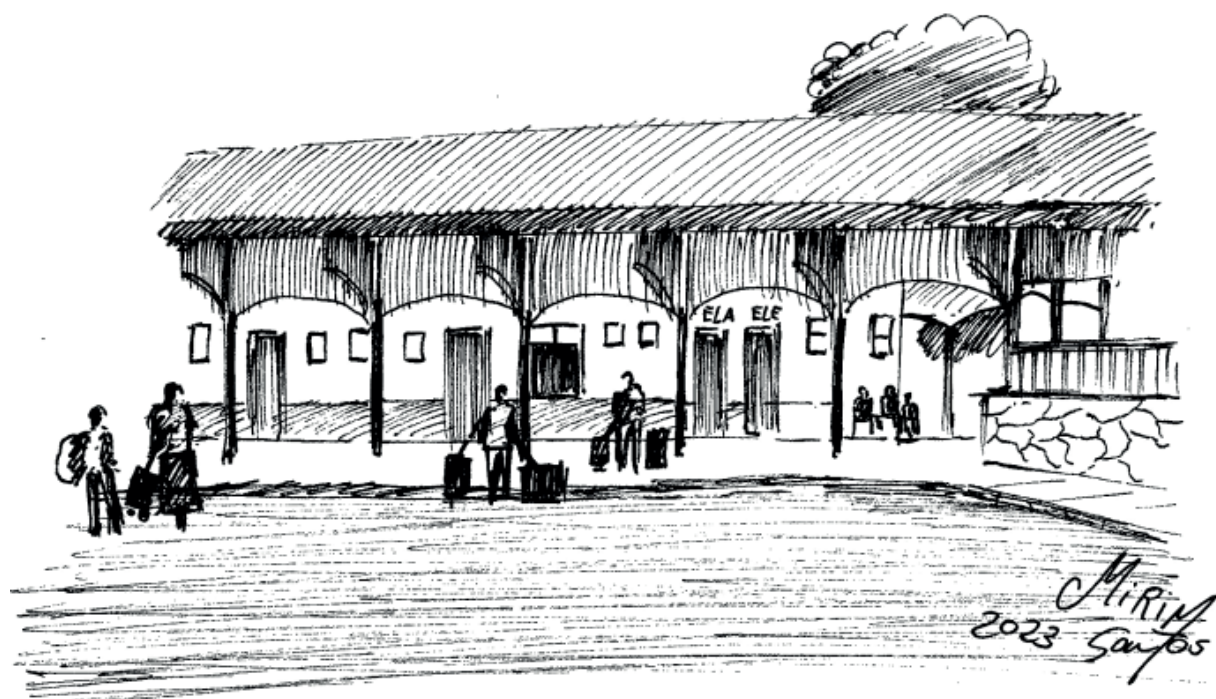
Para tanto, foi desenvolvido um mapa classificando as distâncias percorridas durante a aula de campo. Nele o professor vai encontrar o ponto de desembarque mais favorável, bem como sugestões de temas a serem discutidos com seus alunos. Assim, a partir das sugestões, os professores das disciplinas afins podem promover a interdisciplinaridade o que favorece a aprendizagem dos alunos. Para cada ponto sugerido, apresentamos sua história, procurando fazer as problematizações importantes que ampliam o capital cultural dos alunos, bem como ancora novos conhecimentos aos já existentes, problematizando e refletindo a partir de fatos históricos geradores a eles apresentados.

Explorando o Passado: Roteiros Dinâmicos para Imersão Histórica

Elaboramos um roteiro que percorre todo centro histórico e seu percurso totaliza cerca de 2.800 metros. O trajeto para cadeirante é possível, uma vez que existem na cidade, algumas travessias com pedra facilitando a acessibilidade. Nesse caso específico, sugere-se o trajeto mais curto pois demanda um tempo maior para sua realização. Como já foi dito, é necessário analisar o tempo e a disponibilidade dos locais de visitação por meio de agendamentos. O mapa em anexo, mostra os percursos (curto, médio e longo – identificando-os por cores) identifica cada monumento e pontos de visitação bem como sugestões de paradas estratégicas onde os alunos poderão se refrescar tomando um sorvete, almoçar ou comer um bom empadão goiano.

01. INÍCIO DO ROTEIRO: RODOVIÁRIA.

É importante lembrar que a circulação de ônibus pelo centro histórico da cidade de Pirenópolis não é permitida. O desembarque ocorre na rodoviária e o novo embarque, ao final dos trajetos, será realizado nas proximidades do mercado municipal, local indicado no mapa. Nesse momento,



SANTOS, Mirim. Rodoviária de Pirenópolis. 21x15. Bico de Pena. 2023.

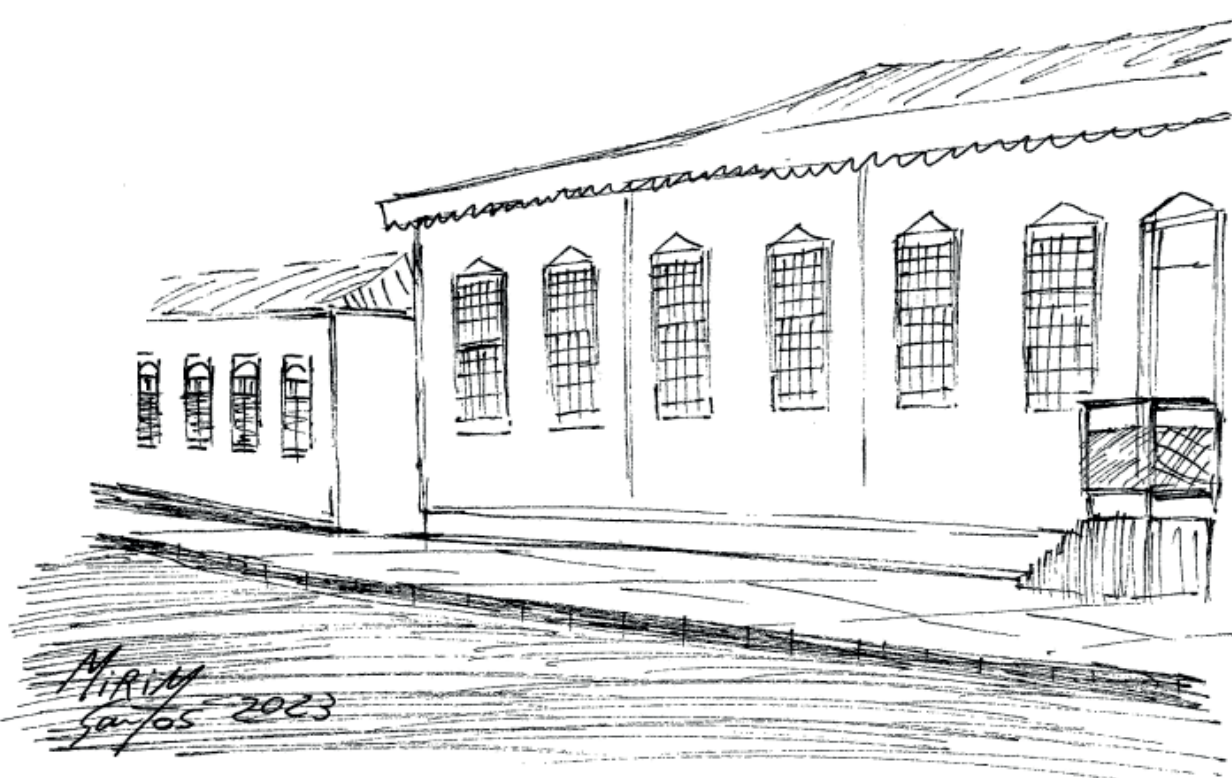
após levar os alunos para uma sombra no Beco Benjamin Goulão, faça um breve comentário sobre a história de Goiás. Os assuntos que podem ser trabalhados no momento do desembarque estão relacionados ao processo de colonização do Estado. Em seguida, podem ser explorados os ciclos econômicos de Pirenópolis: ouro, agricultura, pecuária, pedra quartzo, a prata e o turismo. Observe ao redor e perceba o uso da pedra em várias situações. O muro feito de pedra, o calçamento da cidade (que não foi feito por escravizados) e a base das casas.

Habilidades:

- a) INSERIR os povos originários (Tribo Goyá) – indígenas, que habitavam a região antes das chegadas dos portugueses para desconstrução de estigmas históricos a respeito dos povos originários.
- b) IDENTIFICAR como se deu a ocupação do espaço geográfico em Goiás.
- c) APRESENTAR as versões e mitos da fundação por meio do bandeirantismo de prospecção e apresamento.
- d) ESTABELECEER marco temporal sobre a fundação da cidade de Pirenópolis e sua vinculação ao período de mineração.
- e) APRESENTAR os ciclos econômicos ocorridos na cidade de Pirenópolis.

02. CASA ROSA DA RUA DIREITA

O local ganha relevância por abrigar, no século XIX a Missão Cruls (1892), que teve como objetivo explorar o planalto central para demarcar o local destinado à construção da nova capital, proposta na Constituição de 1891. A Rua Direita recebeu esse nome por estar à direita da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário e, por muito tempo, era conhecida como a rua das “bestas”, devido ao transporte de mercadorias feito com a ajuda desses animais, sendo também uma das



SANTOS, Mirim. Casa Família Jayme – Abrigo da Missão Cruls. 21x15. Bico de Pena. 2023.

principais portas de entrada da cidade. Na Rua Direita, residiam as pessoas mais ricas da cidade, como evidenciado pelos imponentes casarões presentes na região.

Neste momento, podemos explorar a questão da construção das casas, incluindo detalhes como as telhas "feitas nas cochas", o uso de madeira nas construções e os beirais das casas. Isso proporcionará aos alunos uma compreensão mais profunda da arquitetura e dos materiais utilizados na época, bem como da importância histórica e social dessa região específica de Pirenópolis.

Habilidades:

a) MOSTRAR os materiais utilizados para a construção como o adobe, presentes no muro, a pedra que quartzito para a fundação das casas e a madeira para dar sustentação às residências.

b) IDENTIFICAR a arquitetura da casa em estilo colonial, bem como os feitos da referida Missão Cruls e seus objetivos entre os quais demarcar a futura capital do país e estava previsto na Constituição de 1891.

c) DESTACAR a questão dos beirais das casas a partir do dito popular: "sem eira nem beira, nem um pé de figueira".

d) TRABALHAR o ditado "feito nas coxas" a partir das telhas das casas, destacando o processo de racismo inserido no processo de colonização.



Material de pesquisa:

Globoplay. **Entenda como começou a Missão Cruls.** Globoplay, 28 jun. 2015. Duração 10'. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4283089/?s=0s>> Acesso em: 12 dez. 2023.



Globoplay. **Verdadeira altitude do Pico dos Pirineus também faz parte da Missão Cruls.** Globoplay, 28 jun. 2015. Duração: 8'. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4283106/?s=0s>> Acesso em: 12 dez. 2023.



Globoplay. **Cientistas da missão Cruls se surpreenderam ao conhecer o sertão brasileiro.** Globoplay, 28 jun. 2015. Duração: 5'. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4283067/?s=0s>> Acesso em 12 Dez. 2023.



Jornal Brasília. **Relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil.** Dez. 2012. Disponível em: <<http://doc.brasilia.jor.br/HistDocs/Relatorios/1894-missao-Cruls-015-indice.shtml>>. Acesso em 12 Dez. 2023.



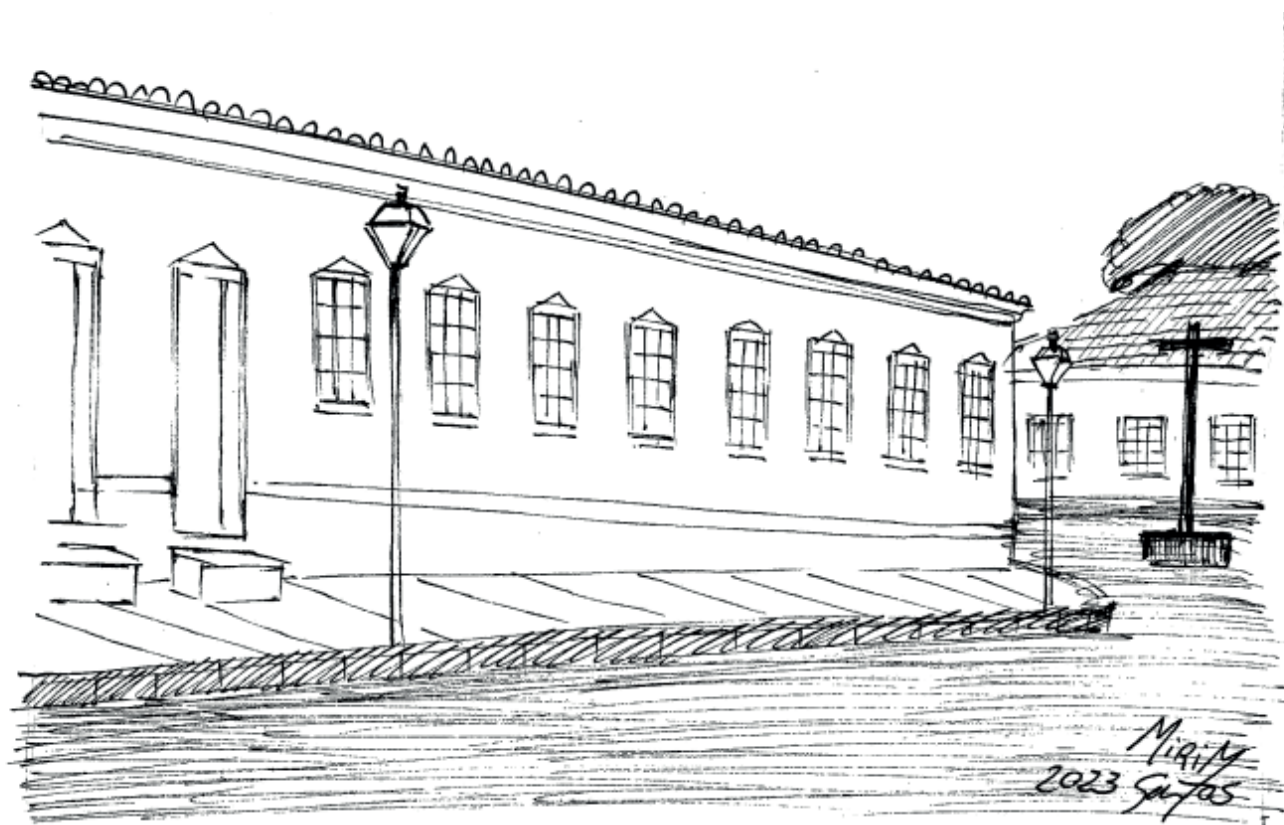
Senado Federal. Do quadrilátero Cruls ao patrimônio histórico e cultural da humanidade. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasilia50anos/not02.asp> Acesso em 12 Dez. 2023.

03. SEDE DO JORNAL MATUTINA MEIAPONTENSE

Em 1830, Pirenópolis ganhou relevância ao abrigar o primeiro jornal de Goiás fora dos grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro e Bahia. O periódico estava localizado na Rua Santa Cruz, onde se destaca um cruzeiro no meio da rua. Este local tinha grande significado, pois as pessoas tinham a devoção de rezar aos pés do cruzeiro para que Deus enviasse chuva.

O casarão em frente à cruz foi o local que abrigou o primeiro jornal do Estado de Goiás, fundado por Joaquim Alves de Oliveira, que se tornou uma figura central em Pirenópolis após o declínio da mineração. Oliveira trouxe para Goiás, em lombo de burro, uma tipografia que ficou conhecida como "Typografia Oliveira". A partir de 1830, começou a operar com o nome de "Jornal Matutina Meiapontense" e encerrou suas atividades em 1834, totalizando 526 publicações.

Porém, apesar de suas realizações e possuir um aspecto iluminista, é preciso refletir principalmente sobre sua conduta em relação aos escravizados, uma vez que, em momento algum de sua história, alforriou nenhum escravizado em sua propriedade. Toda sua riqueza veio da exploração da mão de obra escravizada. Ainda hoje, são exaltados os seus feitos, porém, é visível a romantização quando se trata de escravizados.



SANTOS, Mirim. **Antiga sede do Jornal Matutina Meiapontense.** 21x15. Bico de Pena. 2023.

Habilidades:

- DESTACAR a questão religiosa presente na cidade, e a fé das pessoas em rezar aos pés da Cruz para que Deus pudesse atender a demanda das chuvas.
- MOSTRAR a casa onde funcionou o primeiro jornal do Estado de Goiás – a Matutina Meiapontense.
- INDAGAR os alunos sobre a importância dos jornais, no passado e no presente.

Material de pesquisa:



Sites para ampliar o conhecimento a respeito do Jornal Matutina Meiapontense


Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/matutina_meyapontense/matutina_meyapontense_1830/matutina_meyapontense_1830.htm Acesso em 09 Abr. 2023.




Disponível em: <https://bibliotecafuturo.com.br/midiateca/a-matutina-meiapontense-iii/> Acesso em 09 Abr. 2023.

Indicações próximas - Rua Nova.

Artesanato – Ponto da Arte.

 Rua Santa Cruz, 33, Centro Pirenópolis/GO

 (62) 99251-9679

Sorveteria – Sorvetes Naturais.

 Rua Nova, 15, Centro Pirenópolis/GO

 (62) 99457-1558

Lanchonete – Dona Sebastiana.

 Rua Nova, 13, Centro Pirenópolis/GO

 (62) 3331-1718

04. CINE PIRENEUS

O prédio, construído pelo padre Santiago Uchôa, destaca-se por apresentar um estilo arquitetônico único em comparação com a maioria das casas do centro histórico, que seguem o padrão colonial. O Cine Pireneus, parte de uma tendência da década de 1930, influenciou a construção de Goiânia, a capital do Estado de Goiás, com elementos inspirados na arquitetura francesa. O estilo Art Déco do prédio é caracterizado por traços geométricos em sua composição, conferindo-lhe uma estética distinta e elegante.

Habilidades:

a) APRESENTAR, a partir da fachada do Cine Pireneus um estilo arquitetônico conhecido com Art Déco e sua ligação com a construção da nova capital de Goiás – Goiânia.

b) APRESENTAR a história do Cine Pireneus e suas características de funcionamento.



SANTOS, Mirim. **Cine Pirineus**. 21x15. Bico de Pena. 2023.

Material de Pesquisa:



Lima, Angelo Carlitos. **Cine Pirineus - MONUMENTOS EM MOVIMENTO**. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=e4w6FhorOec>> Acesso em 12 Dez. 2023. Duração 4'27".



TV ALEGO. **Reportagem especial - Estilo Art Deco em Goiânia**. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mGs4gbOLSWg>> Acesso em 12 Dez. 2023. Duração: 10'30".

05. TEATRO SEBASTIÃO POMPEU DE PINA

De acordo com Jayme (1971, p. 153), o Teatro Sebastião Pompeu de Pina teve sua iniciativa particular a cargo do senhor Sebastião Pompeu de Pina, situado à direita da Igreja Matriz, cuja construção teve início em 1899. Para financiar esse empreendimento, o construtor contou com donativos da população, os quais eram arrecadados por meio de leilões e loterias. Além disso, recebeu apoio financeiro da intendência municipal, o que, posteriormente, gerou constrangimentos.

Entre os anos de 1916 e 1918, a intendência municipal, devido ao auxílio na construção, tentou incorporar o teatro ao patrimônio do município. A disputa judicial teve repercussão estadual, chegando ao Superior Tribunal de Justiça, que decidiu a favor de Sebastião Pompeu de Pina. Atualmente, o Teatro é utilizado durante eventos na cidade, como a Flipiri, o Canto da Primavera, apresentações musicais e, principalmente, as Pastorinhas, que fazem parte das tradicionais Cavalhadas. Durante a visita deste monumento, três pontos relevantes podem ser destacados:

- O Teatro Sebastião Pompeu de Pina desempenhou um papel importante na preservação da cultura local de Pirenópolis, servindo como um espaço dedicado à representação de tradições históricas e folclóricas da região.



SANTOS, Mirim. **Teatro Sebastião Pompeu de Pina.**
21x15. Bico de Pena. 2023.

- Ao longo dos anos, o teatro contribuiu para a disseminação da cultura em Pirenópolis, oferecendo peças teatrais educativas que retratam eventos históricos locais, proporcionando uma forma envolvente de aprendizado sobre a história da cidade.

- O Teatro Sebastião Pompeu de Pina tornou-se um ponto de encontro para a comunidade, promovendo eventos culturais que estimulam o senso de identidade e pertencimento, fortalecendo os laços sociais e a coesão comunitária em Pirenópolis.

Habilidades:

a) DISCUTIR sobre a importância das manifestações culturais para uma cidade, para um estado e para um país no processo de construção de uma identidade, neste caso, singular, como é o caso de Pirenópolis.

b) ANALISAR o formato da construção, o estilo arquitetônico bem como a disposição organizacional interna do espaço.



Material de Pesquisa:

Disponível em: <[JA 2ª Edição | Teatro Sebastião Pompeu de Pina é reinaugurado após restauração, em Pirenópolis | Globoplay](#)> Acesso em: 24 Dez. 2023. Duração: 3'.



Disponível em: <[Unemat 2020-04 - Theatro Sebastião Pompeu de Pina/Pirenópolis \(GO\) \(youtube.com\)](#)> Acesso em: 24 Dez. 2023. Duração: 5'22".



SANTOS, Mirim. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário. 21x15. Bico de Pena. 2023.

06. IGREJA MATRIZ DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO.

A Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário conserva sua beleza desde os primórdios da colonização no período anhanguerino. De acordo com o autor, a possível data para o início da construção teria sido o ano de 1728; no entanto, os primeiros registros de sua existência ocorrem a partir de 1732 em uma cerimônia de batismo realizada naquele templo. Segundo os estudos de Jayme (1971), amparados pela pesquisa do Cônego José Trindade da Fonseca e Silva, que relata, no jornal do Brasil datado de 16 de novembro de 1941, o seguinte relato:

à luz deste humilde estudo, fica uma verdade histórica exposta à observação dos estudiosos do passado: a Matriz de Pirenópolis, antiga Meia Ponte, é o monumento mais velho do Estado de Goiás, das igrejas que se construíram no período anhanguerino, é a única que enfrentou as eras e que subsiste e, entre todas, a maior, a mais bela e a mais rica. (JAYME, 1971 p. 516/517)

Vários viajantes relatam a beleza da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário as quais passamos a descrever por meio do texto de Jayme (1971 p. 516):

Todos os viajantes ilustres que passaram por Meia Ponte admiraram a sua Matriz, todos os cronistas e historiadores dela falaram muito bem. Padre Casal na sua obra “Corográfica Brasília”, chama-a a mais bela e diz ser Meia Ponte a mais florescente povoação da Província. Luiz d’Alincourt, no entanto, critica a posição do arraial e da Matriz e diz textualmente: “E até por hum capricho mal entendido edificarão a Matriz no peor sito voltado para o máximo declive do mesmo largo e os fundo que estão em huma cova para a parte mais espaçosa, o que executarão só para que o Templo ficasse próximo a casa de quem tinha concorrido com maior quantia para sua função, o que d’esta sorte exige”. Saint Hilaire, ao contrário de d’Alincourt, elogia a posição topográfica de Meia Ponte, extasiando-se em face do panorama que oferece a quem esteja na porta principal da Matriz, admira-a na sua grandeza e largura de suas paredes. Silva e Sousa, na sua “Memória Estatística”, descreve as medidas de suas paredes e a riqueza de seus altares. Cunha Matos registra: “É grande, bela e maltratada, com dois altos campanários”. O “Anuário H. G. e Descritivo do Estado de Goiás” é o mais completo. Fala de seu tamanho: 50 metros por 24, alicerces todos de cantaria com profundidade de 15 palmos e mais 5 acima do solo. Pórticos todos de cantaria bem lavrada. Paredes de terra socada, sistema de pilão. (JAYME, 1971 p. 516)

Sobre a imagem de Nossa Senhora do Rosário, padroeira da cidade de Pirenópolis, é importante destacar que ela foi trazida de Portugal, sendo uma das mais antigas imagens do Estado de Goiás. Como já mencionado, tornou-se a padroeira da cidade, seguindo um costume católico de nomear pessoas e locais em conformidade com o santo do dia. Pirenópolis foi fundada em 7 de outubro de 1727.

Em 20 de outubro de 1838, o teto da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário desabou, desencadeando uma grande força-tarefa para arrecadação de recursos. Joaquim Alves de Oliveira liderou as obras, sendo o maior benfeitor da igreja. Encontra-se enterrado em seu interior, próximo ao altar.

Outro dado interessante remonta a 1863, quando a referida igreja passou por uma nova reforma. Desta vez, o teto da capela mor e o altar principal foram decorados por Inácio Pereira Leal e Antônio da Costa Nascimento, com auxílio do jovem de 14 anos Francisco Herculano de Pina. O custo da pintura foi de 200 réis, conforme consta nos escritos de Jayme (p. 527).

Tombada pelo IPHAN em 1941 pela sua grande representatividade para comunidade pirenopolina. Em 5 de setembro de 2002, a cidade de Pirenópolis acordou com a triste notícia de que seu mais belo templo estava em chamas. Apesar do grande desastre material, nenhuma vida se perdeu. No entanto, uma dor imensurável atravessava o peito dos moradores de Pirenópolis. Muitas imagens foram salvas, incluindo a de Nossa Senhora do Rosário, trazida de Portugal e considerada a mais antiga do Estado de Goiás. Também foi preservada a imagem de Nossa Senhora das Dores, esculpida pelo santeiro José Joaquim da Veiga Valle, além de outras dez imagens e alguns paramentos religiosos; o restante foi perdido no incêndio.

Habilidades:

a) EXPLORAR os elementos que restaram do incêndio a partir da pequena mostra que a igreja possui na sacristia – local de entrada para visita.

b) APRESENTAR o corpo da igreja destacando a arquitetura, a luminosidade, os elementos artísticos, sistema de ventilação e a acústica deste templo católico.

c) DESTACAR a utilização do templo como cemitério.

d) EXPLORAR, a partir da imagem de Nossa Senhora das Dores, o artista plástico nascido na cidade de Pirenópolis, José Joaquim da Veiga Valle.

Material de Pesquisa:



Secretaria de Cultura do Estado de Goiás. **Pirenópolis**. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2PeDsRQFEDE>> Acesso 13 Dez. 2023. Duração 19’.



Biapó Construtora. **Canteiro Aberto - Restauração Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário**. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EShxYggAlhg>> Acesso em 13. Dez. 2023. Duração: 3’39’’



Biapó Construtora. **O Toque do Tempo**. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aFcBSYognBU&t=223s>> Acesso em 13. Dez. 2023. Duração: 18’12’’.



História de Veiga Valle. CEPMG Dom Prudêncio. Cultura Goiana. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1MrfEIlta-vo&t=2s>> Acesso em 28 jan. 2024. Duração 4’57’’

Pontos de parada próximas da Igreja de Nossa Senhora do Rosário

Restaurante Tempero Rosário

 Rua Comendador Joaquim Alves, Pirenópolis. GO, 72980-000.

 (62) 3331-2706

Sede do IPHAN

 Rua Vinte e Quatro de Outubro 11, Pirenópolis, GO, 72980-000.

 (62) 3331-1326

Sorveteria Colorê.

 Rua do Bonfim 15, Pirenópolis, GO, 72980-000

07. SEDE DO IPHAN

O escritório do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), localiza-se na rua Vinte e quatro de outubro, n. 11, no centro histórico de Pirenópolis. Na antessala, os alunos encontram maquetes dos restauros realizados nos monumentos históricos, bem como, materiais retirados durante o processo de restauração dos edifícios históricos restaurados.

08. IGREJA DE NOSSO SENHOR DO BOMFIM.

A Igreja de Nosso Senhor do Bonfim está localizada ao final da Rua Aurora e na própria rua que recebe o nome de Rua do Bonfim, marcando atualmente o início do Bairro Alto do Bonfim, que se estende em direção às pedreiras e ao morro dos Pireneus. Foi construída em um dos pontos mais elevados da cidade, e, conforme Jayme (1971), a atribuição de sua construção é ao Sargento-mor Antônio José de Campos.

De estilo colonial, como o são, em maioria, os templos católicos do Estado de Goiás, é de sólida construção e conta três altares (dois laterais e o maior), artisticamente cinzelados, os quais, como os de suas congêneres, principalmente os da igreja do Rosário, extasiam, pela harmonia e sua estrutura e graça de sua decoração (...) Inteligentemente edificada no ponto mais alto da cidade, de onde se divisa belíssimo panorama que se estende até às serras da 'Matutina' e do 'Frota', foi construída essa igreja, segundo cremos, entre os anos de 1750 e 1754, pois, em 1755, o sargento-mor Antônio José de Campos adquiriu, na cidade do Salvador, e fez transportar, por duzentos e sessenta escravos, a veneranda imagem do Divino Crucificado, de grandes proporções, que se venera no trono da encantadora e evocativa ermida, e que, desde aqueles tempos, tem sido objeto de devoção dos filhos da terra e de outros pontos do Estado, os quais, cheios de amor e gratidão, vêm trazer suas homenagens aos pés de Cristo Redentor. (JAYME, 1971 p. 536).

O que chama a atenção é o grande número de escravos, duzentos e sessenta ao todo, que foram utilizados no transporte da imagem, a qual possui tamanho natural, conforme registrado no livro de Jayme (1971, p. 539). Os escravos que trouxeram a imagem certamente foram alocados no processo de mineração e empregados na agricultura na propriedade do mencionado Sargento-mor. Isso se deve ao fato de que ele era proprietário de uma fazenda localizada cerca de uma légua e meia de Pirenópolis, região denominada Morro Grande.

Habilidades:

- ANALISAR os elementos artísticos no interior da igreja – estilo barroco.
- APRESENTAR elementos do sincretismo religioso presente nos altares da referida igreja.
- COMPREENDER o estilo da arquitetura vernacular.
- DESTACAR o uso do templo como cemitério.



SANTOS, Mirim. Igreja Nossa Senhor do Bonfim. 21 cm x15 cm. Bico de Pena. 2023. Coleção particular. Pirenópolis/Goiás.

Material de Pesquisa:



Orlandi Meira, Ingrid. **Restauro Participativo de Edificações e Novos Espaços Museológicos em Pirenópolis/GO (2003-2013)**. Brasília, 2016. 57 p. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17673/1/2016_IngridOrlandiMeira_tcc.pdf> Acesso em 13 Dez. 2023.



Pireneus Tour. **Pirenópolis – Principais Igrejas**. <<https://www.youtube.com/watch?v=0ldgoOrfbSw>> Youtube. 2017. Acesso em: 13 Dez. 2023. Duração: 2'46".

09. IGREJA DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS – EXTINTA.

No local onde havia da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos existe um coreto. Edificada com os materiais disponíveis na época, sua construção é datada entre os anos de 1743 e 1757 ainda no período de exploração do ouro. O que faz diferente das outras é que sua construção foi realizada por homens negros africanos que trabalhavam na exploração das minas e, de alguma forma, pela religião ou ainda pelo sincretismo, se mantinham unidos. Jayme (1971, p. 530) descreve que seus “altares, artisticamente cinzelados, de custosa e belíssima arquitetura, deslumbram aos olhos mais existentes e assinalam, às gerações de hoje, a habilidade dos marceneiros daqueles tempos de tantas grandezas”.



SANTOS, Mirim. Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. 21 cm x15 cm.
Bico de Pena. 2023. Coleção particular. Pirenópolis/Goiás.

A demolição da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos permanece envolta em mistério. Enquanto outras igrejas receberam reformas, com destaque para a Matriz, a igreja do Rosário é, hoje, uma triste e dolorosa lembrança, que poderia contribuir para a reconstrução da história de homens e mulheres que, em sua época, buscavam na religião refúgio para as adversidades da escravidão. Jayme (1971) lamenta outros processos modernizadores que resultaram na destruição de algumas construções da antiga Meia Ponte:

Em nossa terra, tem-se demolido, sem piedade e com o mais acintoso desrespeito ao passado, tudo o que lembra épocas distantes: lá se foi o majestoso sobrado do opulento mineiro Antônio Rodrigues Frota, ao qual se referiu Saint-Hilaire, quando de sua passagem por Meia Ponte, segundo vimos, linhas volvidas; lá se foi o grandioso sobrado do comendador Oliveira, demolido em 1868, edifício que causara admiração a visitantes ilustres; lá se foi a igreja da Lapa; lá se foi a graciosa vivenda do ilustrado vigário da vara, José Joaquim Pereira da Veiga; lá se foi o pitoresco sobrado do padre Francisco Inácio da Luz, que era situado na margem direita do rio das Almas e pouco abaixo da igreja do Carmo; lá se foi, finalmente, o chafariz da praça da Matriz, cujo local é ignorado por muita gente (JAYME, 1971 p. 531)

Foi, portanto, a irmandade do Nossa Senhora dos Pretos que erigiu a referida igreja e ganhou o direito de enterrar seus mortos dentro ou fora dela. Durante a instalação da fiação subterrânea naquele local, foram encontradas ossadas que comprovam que ali havia um cemitério dos homens pretos, e que hoje, não havendo ações que façam lembrar a existência da igreja, a história dos negros em Pirenópolis passa despercebida pela maioria dos visitantes e estudantes. Torna-se necessário, por meio da aula de campo, visitar este local, que a sua maneira, homens e mulheres negras puderam manifestar sua fé e o direito de serem enterrados dignamente.

Habilidades:

- DISCUTIR sobre a questão da discriminação e isolamento dos negros.
- DESTACAR o uso do templo como cemitério.
- OBSERVAR as casas ao redor do local da extinta igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.



Material de pesquisa:

Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/gxCl1>> Acesso em 25 Dez. 2023.



SANTOS, Mirim. **Casa Chico de Sá**. 21 cm x15 cm. Bico de Pena. 2023. Coleção particular. Pirenópolis/Goiás.

10. CASA DO CORONEL CHICO DE SÁ

Para o desenvolvimento deste tópico, será utilizado o texto de F. Itami Campos ⁹, quando trabalha a questão do coronelismo em Goiás. Em seu texto, parte do livro *Goiás + 300*, com o título *Goiás: Coronelismo e Mandonismo* no qual descreve a “presença do coronel na vida política local”. Esse texto trata do coronelismo em Goiás e suas características. Em outra obra de Campos (1987, p. 19), intitulada *Coronelismo em Goiás*, o autor destaca que a “nível estadual, o arranjo coronelístico vai ser estabelecido pelo ‘compromisso’ entre os grupos políticos municipais sobre o controle do executivo estadual, sendo dada ‘carta branca’ aos coronéis nos seus domínios”.

Para tratar sobre a questão do coronelismo em Pirenópolis, é destaque os textos de Adriano César Curado (2014), o qual descreve uma figura ímpar no contexto da cidade, o senhor Francisco José de Sá. Pirenopolino por nascimento (29 jan. 1861) se destaca pela habilidade nas atividades comerciais e de acordo com seu biógrafo, é grande incentivador das artes e da cultura locais, pois “ajudou a manter restauradas as igrejas de Pirenópolis, incentivou o teatro e outras artes, ajudou na manutenção das bandas de música Phoenix e Euterpe (CURADO, 2014, p. 370).

Filho de escrava, teve sua alforria quando batizado pela quantia de “32 oitavas de ouro”, reconhecido e legitimado por seu pai José Joaquim de Sá que o criou. Deixou vasta linhagem ao se

9 - Doutor em Ciências Políticas, USP. Professor Titular, aposentado, UFG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, UNIEVANGÉLICA. Bolsista Funadesp/Unievangélica.

casar aos 25 anos. Devido a intervenção de seu pai, sabia ler e escrever o que o levou a desenvolver grande habilidade para o comércio principalmente por meio da venda de gado e fumo. Outra habilidade se deu na construção civil. É dele o casarão que fica na atual praça do coreto, antiga Igreja da Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

Devido sua grande riqueza, praticou agiotagem emprestando dinheiro a juros aos pirenopolinos levando a ser um dos homens mais ricos da província, “o maior proprietário urbano e rural do município” dono de um grande rebanho bovino. Para Campos (2022, p.192) “muitos tem origem na expansão da fazenda e no interesse do coronel de controlar a população rural, com base no compadrio e na reciprocidade, na conceição de proteção e de alguns benefícios pelo apoio político e o importante voto”. Em outra citação, Campos (2022) descreve que

No Estado de Goiás, semelhante aos demais Estados Brasileiros, eram marcantes a presença e o domínio dos coronéis na política estadual e municipal, embora muitos coronéis não tivessem patentes, nem o reconhecimento da Guarda nacional. Eram os grandes donos de terras, produtores rurais, mandões locais e assim reconhecidos pela oligarquia estadual (CAMPOS, 2022 p. 193).

Coronel Chico de Sá, como era conhecido tinha grande paixão pela política sendo vereador ainda no período imperial entre 1887 a 1889 e na República entre os anos de 1893 a 1895, de 1911 a 1915 e finalmente 1915 a 1919. De acordo com seu biógrafo, “só não foi intendente municipal ou deputado estadual porque não quis”. Porém, com sua influência elegeu tanto intendentes bem como vereadores e deputados.

O que contribuiu ainda mais para a eternização de seu nome na história de Pirenópolis, ocorreu em 1917 quando, por meio de sorteio, tornou-se Imperador do Divino pela primeira vez. Nos anos de 1933 e 1937 novamente sorteado. Porém, foi no ano de 1917, deixou ele sua marca, o qual realizou uma das maiores festas já vistas da história. Curado (2014) comenta que:

Durante os dias de novena e das Cavalhadas, a cidade toda comeu empadões, pastéis, doces finos, quitandas e bebeu muito vinho à custa do Coronel Sá” Nunca queimaram tantos foguetes de rabo e as roqueiras e pichorras deixaram o Largo da Matriz e do Rosário completamente esburacadas. (CURADO, 2014 p. 36)

Aos 77 anos o Coronel Chico de Sá deixa esta vida (07 nov. 1938) deixando um grande legado. Graças a sua ajuda financeira, muitos pirenopolinos foram estudar em Seminários do Rio de Janeiro e São Paulo. Curado (2001) descreve que seu enterro foi com grande pompa, acompanhado por uma multidão, ao som de banda de música e orações da Irmandade do Santíssimo Sacramento, da qual fazia parte.

Habilidades:

- a) INVESTIGAR a influência do coronelismo na estrutura política de Goiás durante a chamada República Velha.
- b) AVALIAR o papel dos coronéis na formação e manutenção de redes clientelistas no estado de Goiás.
- c) ANALISAR as consequências sociais e econômicas do coronelismo em Goiás para a população local.
- d) AVALIAR como as práticas do coronelismo em Goiás se relacionaram com o desenvolvimento ou estagnação da região.



Material de Pesquisa:

CAMPOS, Francisco Itami. **Coronelismo em Goiás**. 1ª ed. Cegraf/UFG. Editora: Vieira. 1983. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/npqs2>> Acesso em 13 Dez. 2023.



SANTOS, Mirim. **Casa de Câmara e Cadeia**. 21 cm x15 cm. Bico de Pena. 2023.
Coleção particular. Pirenópolis/Goiás.

11. CASA DE CÂMARA E CADEIA

A primeira Casa de Câmara e Cadeia, quando se iniciou sua construção no ano de 1733 funcionou no lado esquerdo do Largo da Matriz, seguindo o modelo português de ultramar. Jayme (1971) descreve a construção de acordo com os relatórios da época que assim dizem:

Por falta de luz e de ar, sérios perigos oferecia à saúde dos presos. Era, em nossa terra, a última reminiscência do despotismo dos tempos coloniais e testemunha muda de tantos sofrimentos. Dispunha de três quartos, em meia-água, para alojamento da polícia, como pequeno pátio interno, cercado a muro muito alto. Essas dependências ficavam acima do pesado edifício. Sobre a porta de entrada, que era muito alta e relativamente estreita e dava para um saguão, cujo pavimento era revestido de pedra, via-se o sino giratório, que anunciava as prisões, as sessões da câmara municipal e do tribunal do júri e a hora do silêncio (21h). Essas sessões funcionavam no andar superior. Havia uma prisão, a que denominavam casa-forte, toda garantida de pranchões (teto, parede e pavimento) e cujo ingresso se fazia por um alçapão, de que pendia uma escada, presa a uma corrente. Recebendo luz muito escassa, por uma única janela, com duas grades de aroeira e ferro, aberta no paredão de pedra de um metro de espessura, exalava cheiro pestilencial. O infeliz que caísse naquela masmorra perdia, em pouco tempo, a saúde. (JAYME, 1971 p. 131/132)

A nova Casa de Câmara e Cadeia teve suas obras iniciadas a partir de 1916, pelo intendente municipal Cristóvão José de Oliveira, tendo suas obras finalizadas em 1919. Manteve as características da primeira, sendo construída próxima da ponte sobre o Rio das Almas.

Habilidades:

a) ENTENDER o papel histórico desempenhado pela Casa de Câmara e Cadeia na comunidade de Pirenópolis e como essa função evoluiu ao longo dos anos.

b) VISITAR a exposição permanente “Museu do Divino” o qual, com suas imagens, documentos, roupas e objetos retratam cultural das cavalhadas.

Material de Pesquisa.



GOUVEIA, Amanda & MARIA, Amanda. **Casa de Câmara e Cadeia.** Projeto de Arquitetura. UEG. s/d. Disponível em <https://issuu.com/gouveiaarch/docs/amanda_gouveia_beatriz_maria_caderno_de_diagn_st> Acesso em: 13 Dez. 2023.



GERALDES, Amanda Alexandre F. **A cidade em tempo de festa: comer, rezar e festejar o Divino em Pirenópolis.** Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 7 – Setembro de 2013. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/issue/view/7>> Acesso em 28 jan. 2024.

12. RIO DAS ALMAS/MINERAÇÃO E LAVRAS DO ABADE

O nome de Rio das Almas tem origem mitológica de sua fundação. Muitos acreditam que o nome do rio se deve ao grande número de escravizados que morreram no rio durante a extração de ouro. Esse fato pode ser confirmado tanto por Salles, bem como por Palacin, que caracterizam a extração de ouro como sendo desumana, uma vez que causava muitas doenças nos exploradores negros. Porém, a história traz outra narrativa, descrevendo que no dia 7 de outubro, os primeiros colonizadores prometeram construir uma igreja, caso encontrassem ouro, e nela rezariam a primeira missa em função das almas do purgatório. Diante desse fato, os primeiros registros da existência da Igreja Matriz se dão em 1732 com registros dos primeiros batismos.

A primeira ponte edificada de forma displicente, com a enchente foi levada, derivando por um longo período nome de Meia Ponte até 1890, quando passou a se chamar Pirenópolis. De acordo com as narrativas de Jayme (1971), a segunda ponte esteve a cargo de Luciano Nunes Teixeira e Antônio Rodrigues Frota, que com sua grande riqueza dada pela extração aurífera construíram além da ponte, a Igreja de Nossa Senhora do Carmo do Monte Carmelo, bem como um sobrado o qual se pode ver nas pinturas de William Burchell.

A foto pode ser explorada pelo professor durante a visita à Igreja Matriz, a qual consta no painel de entrada da pequena exposição. Para reforçar a questão da tese sobre a ponte, também



FONTE: BURCHELL, Willian. **Ponte sobre o Rio das Almas e Igreja de Nossa Senhora do Carmo.** 1827¹.

1 - Disponível em: <<https://pirenopolis.tur.br/turismo/atrativos/centro-historico/igreja-do-carmo>>. Acesso em 25 Dez. 2023.

contribui o relato de August de Saint-Hilaire, que em 1819 esteve no arraial de Meia Ponte já se encontrava em ruínas.

De acordo com Jayme (1971), em 1833 por estar em péssimas condições, a câmara municipal deliberou por sua reconstrução. Porém, somente nove anos depois, em 1842, que os serviços de reparo da ponte foram executados.

Em 1867, com o auxílio do governo provincial, foram feitos novos reparos e melhoramentos na referida ponte. Em 1878 um novo pedido foi feito ao governo provincial que provisionou 500\$000 (Quinhentos mil contos de reis)¹⁰, que foi concedida apenas em 1882. Outra reforma se fez no ano de 1893 onde se gastou 601\$700 (Seiscentos e um mil contos de reis). Em 1902 a velha ponte foi demolida e de acordo com Jayme (1971) foi iniciada a construção de uma nova estrutura no local e em 1903 foi inaugurada. Em 2017 a ponte passava por uma nova reforma.

Sobre a mineração se deu de forma incipiente fazendo uso das bateias e bicas, por onde se faziam passar o cascalho para ser lavado. Para a realização deste trabalho, adquirimos uma bateia e fomos a um córrego próximo de nossa propriedade. O que constatamos que todos os córregos afluentes do Rio das Almas tiveram seu leito remexido a procura do ouro. Quando fomos dar as primeiras bateadas, uma das coisas que notamos o espaçamento do leito do córrego, o qual era visível a degradação do meio ambiente uma vez que suas margens foram totalmente revolvidas a procura do ouro.

Para ajudar na construção desse tópico, buscamos a dissertação de mestrado intitulada: *Lavras do Abade – Estratégias de Gestão para o Patrimônio Arqueológico Histórico em Pirenópolis, Goiás*, de Diogo Menezes Costa. Nela Costa (2003) faz alguns apontamentos já distantes do século inicial da colonização de Meia Ponte. Os acontecimentos ocorrem no final do século XIX e início do século XX, na região dos Pirineus e que afeta a vida das pessoas em Pirenópolis, principalmente devido a poluição e a degradação do rio das Almas causado pelo processo de mineração nas lavras do Abade. Costa (2003) remonta a história das minas do Abade afirmando que:

(...) começaram a ser consolidadas junto a exploração do ouro na serra dos Pirineus iniciada por volta de 1750, quando João Rodrigues Abade descobre uma data aurífera que levaria mais tarde seu nome, no sudoeste da serra próximo aos arraiais de Meia Ponte e Corumbá de Goiás, dentro da fazenda Cabaceiros. Fica então em abandono até por volta de 1880, quando a exploração aurífera da área é retomada através da Companhia Prado, comandada pelo francês Bernard Alfred Amblard d'Arena, que funda a Sociedade d'Arena & Cia para a compra da fazenda Cabaceiros e a exploração do local. (COSTA, 2003 p. 58).

Utilizando-se recursos avançados para a época, cuja força da água era tal que era impossível atravessar-lhe com um golpe de falcão, como destaca Jayme (1971) e chegou-se a se fazer uma vila nas proximidades da mina com toda estrutura de uma cidadela, chegando a possuir até farmácia e açougue. Porém, problemas ambientais serão sentidos pela população de Pirenópolis, a partir do ano de 1884 como destaca Costa (2003):

Mas, já a partir de 1884 problemas com a poluição da água e disputas legais sobre o funcionamento do desmonte começam a acirrar o relacionamento da mina com o povoado de Meia Ponte, pois a mina das *Lavras do Abade* era acusada de poluir, tornando impróprio para o banho e consumo, as águas do córrego da Barriguda, afluente do rio das Almas que corta a cidade. (COSTA, 2003 p. 60)

A poluição e o assoreamento do leito dos rios já era um problema antigo em toda parte onde havia a exploração do ouro. Ainda hoje, os governos lutam para que não haja exploração de ouro, principalmente em terras indígenas na Amazônia. Assim como hoje, muitas medidas são tomadas para impedir a poluição e o assoreamento dos rios principalmente a contaminação da água por azougue¹¹. Apesar dos bons resultados com a mineração, surgiu também os proble-

10 - Dinheiro introduzido no Brasil Colônia e vigorou até 1942.

11 - Mercúrio que serve para limpar o ouro, retirando suas impurezas.



SANTOS, Mirim. **Ponte sobre o Rio das Almas**. 21 cm x15 cm.
Bico de Pena. 2023. Coleção particular. Pirenópolis/Goias.

mas ambientais os quais, segundo Jayme (1971), “os moradores acabaram se revoltando”. Para Costa (2003):

Após diversos percalços, as atividades na mina seguem ante protestos da população e batalhas jurídicas, até o fim de tarde de vinte de março de 1887, quando um grupo de vinte e quatro jovens, fortemente armados e mascarados, vindos de Meia Ponte, invadem e incendiam a vila, expulsando aos berros e tiros os mineiros. Esta atitude tomada por representantes da população meiapontense exprime o nível de descontentamento que a mina, seus habitantes e principalmente o gerente, haviam provocado no arraial. (COSTA, 2003 p. 61)

Habilidades:

- a) DIAGNOSTICAR por meio dos restos da antiga ponte, o local de sua construção, que pelas evidências permitem inferir sobre o nome de MEIAPONTE.
- b) DEMONSTRAR por meio de material próprio, bateia, como os primeiros bandeirantes extraíam ouro de aluvião.



Material de Pesquisa:

ALVES, Renato. **A descoberta de um tesouro**. Correio Brasiliense. 2003. Disponível em: <<http://www.missaocruls.uerj.br/AD32-201.PDF>> Acesso 25 Dez. 2023.



SANTANA, Vitor. **Aumento no nível do Rio das Almas preocupa moradores de Pirenópolis**. G1. 2017. Disponível em: <<https://acesse.one/mzYFJ>> Acesso em 09 Abr. de 2023.



SANTOS, Mirim. **Igreja Nossa Senhora do Carmo**. 21 cm x15 cm. Bico de Pena. 2023. Coleção particular. Pirenópolis/Goiás.

13. IGREJA NOSSA SENHORA DO CARMO

Construída à margem direita do Rio das Almas próximo à ponte no ano de 1750 e que para Jayme (1971) nasce de uma rivalidade entre seus construtores Luciano Nunes Teixeira e Antônio José de Campos, este último sendo o construtor da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim. Atualmente abriga inúmeras obras do artista Meiapontense José Joaquim da Veiga Valle nascido no Arraial de Meia Ponte em 09 de setembro de 1806.

Sua base é de pedra e as paredes feitas de taipa de pilão. Atualmente está no formato original em estilo colonial. Mas, contudo, já esteve também com um estilo neoclássico. Na imagem abaixo, tirada pelo astrônomo Henrique Morize, membro da Comissão Exploradora do Planalto Central, encarregada de explorar a região central do Brasil, para que nela, pudesse se instalar a futura capital do país.

De construção modesta, é a menor e mais baixa de suas congêneres, todavia, bem ornada e com três belos altares (...) a Igreja de N. S. do Monte do Carmo possui as imagens da padroeira, com um metro e cinquenta centímetros de altura, inclusive o respectivo pedestal, verdadeira obra de arte, mandada vir de Portugal, por Luciano Nunes Teixeira; a de Santa Teresa, também vinda de Portugal; a de N. S. da Boa Morte da Lapa, para ali levada em 1869. (JAYME, 1971 p. 534/535)¹²

Sobre a Igreja de Nossa Senhora do Monte do Carmo, Jayme a descreve como sendo,

De construção modesta, é a menor e mais baixa de suas congêneres, todavia, bem ornada e com três belos altares (...) a Igreja de N. S. do Monte do Carmo possui as imagens da padroeira, com um metro e cinquenta centímetros de altura, inclusive o respectivo pedestal, verdadeira obra de arte, mandada vir de Portugal, por Luciano Nunes Teixeira; a de Santa Teresa, também vinda de Portugal; a de N. S. da Boa Morte da Lapa, para ali levada em 1869. (JAYME, 1971 p. 534/535)

12 - MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. Louis Ferdinand Cruls – explorador do céu e da terra. Verano Editora. Brasília/DF, 2003. P. 41.



Fonte: Ponte sobre o rio das Almas – Pirenópolis. H. Morize.

Habilidades:

- a) VISITAR o museu de arte sacra da Igreja e Nossa Senhora do Carmo de Monte Carmelo.
- b) RELATAR sobre a vida de seus construtores, principalmente de Antônio Rodrigues Frota e o triste fim de seus familiares.

Material de Pesquisa:



Igreja de Nossa Senhora do Carmo e museu de arte sacra. Disponível em: <<https://www.pirenopolis.com.br/museus-e-construcoes/590-igreja-nossa-senhora-do-carmo-e-museu-de-arte-sacra>> Acesso em 12 Dez. 2023.



Igreja Nossa Senhora do Carmo. Disponível em: <https://igrejasde-goias.opopular.com.br/nossasenhoradocarmo>. Acesso 23 Abr. 2023.

14. PONTE PÊNSIL DONA BENTA

Antigamente, no mesmo lugar havia uma ponte feita de tábuas e cabos de aço. Quando criança, gostava de atravessá-la, mas tinha muito medo, uma vez que, ela balançava demais.

A BNCC destaca o papel importante da disciplina de Geografia para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o meio, vejamos:

Visando esta construção, o componente Geografia se apresenta neste documento curricular como uma ciência que analisa o espaço geográfico, em suas várias escalas, partindo do local de vivência do estudante até a escala global, sendo responsável por propiciar que ele desenvolva a leitura espacial, a observação, compreensão e análise das relações humanas e das atividades humanas no espaço, utilizando como conceitos-chaves: paisagens, territórios, territorialidades, regiões, redes, deslocamentos espaciais, sociedades, representações cartográficas, fenômenos socioambientais, natureza e outros, propiciando o desenvolvimento da alfabetização geográfica e cartográfica e do raciocínio geográfico, contribuindo, assim, com a formação do cidadão crítico. (BNCC, 2018 p. 74-75)



SANTOS, Mirim. **Ponte Pênsil Dona Benta**.
21 cm x15 cm. Bico de Pena. 2023.
Coleção particular. Pirenópolis/Goiás.

Habilidades:

- a) IDENTIFICAR o assoreamento do rio das Almas por meio da observação da natureza e das matas ciliares.
- b) FOTOGRAFAR o ambiente natural a partir da intervenção humana provocando sua transformação.

Material de Pesquisa:



Pascali, Júlia. **Dona Benta**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ab_OnrgwZ24> Youtube. 2018. Acesso 25 Dez. 2023. Duração: 17'58'.



CAVALCANTE, Sílvio. **Barro, Madeira e Pedra – Patrimônios de Pirenópolis**. 2ª Ed. IPHAN. Brasília. 2019. p. 262-270. Disponível em: <https://issuu.com/molde.cc/docs/bmp00_barro_madeira_e_pedra_2ed_v3> Acesso em 25 Dez. 2023.

15. MERCADO MUNICIPAL

Sobre o Mercado Municipal, antes de encontrar seu lugar definitivo, no largo do antigo Teatro São Manoel, funcionou em várias casas alugadas. Porém, em 20 de setembro de 1914, ganha sede própria. “Construção sólida, vasta e arejada, dispõe de espaçosos quartos destinados ao comércio de todos os produtos agrícolas. Foi feito na administração de José Ribeiro Forzani e sob a hábil e criteriosa direção do emérito carpinteiro Manoel Antônio Peixoto”.

Nos anos seguintes, em 1936, Mário Mendes, esposo da tal Santa Dica, uma mulher que tinha grande influência no interior de Goiás e chegou a participar das Revolução Constitucionalista de 1932 em São Paulo.

Atualmente, o prédio sedia uma das mais antigas bandas de Música do Estado de Goiás, a Banda de Música Phoenix. Pode ser considerada um museu e ao mesmo tempo, uma escola de música. Desde 2018, abriga também o Coro e Orquestra Nossa Senhora do Rosário.



SANTOS, Mirim. **Mercado Municipal**. 21 cm x15 cm.
Bico de Pena. 2023. Coleção particular. Pirenópolis/Goiás.

O edifício não escapa ao estilo colonial e vernacular não fugindo das características do centro histórico da cidade. Tombado em 1990 pelo IPHAN teve como objetivo sua preservação. Por ficar em um local desprivilegiado, escapando aos olhos dos visitantes. Possui arquitetura simples, uso de madeira, geralmente aroeira (de grande resistência) servia de vigas e o telhado faz uso de telhas coloniais irregulares. Suas paredes são feitas de tijolos, adobe e taipa, e ainda, o piso feito de pedra de quartzo extraído nas proximidades. Como os recursos eram mínimos para época, suas paredes eram caiadas, assim como as demais casas que hoje fazem parte do centro histórico tombado.

Habilidades:

- IDENTIFICAR a importância dos mercados municipais e a circulação de mercadorias pelos municípios goianos.
- COMPARAR o mercado municipal de Pirenópolis com o da cidade de Anápolis que ainda permanece em funcionamento.
- DESTACAR o atual uso do prédio como sede da banda de música Phoenix.



Material de Pesquisa:

Banda Phoenix do Mestre Propício. Disponível em: <<https://www.youtube.com/@bandaphoenix>>. Acesso em 27 Dez. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta reflexão sobre a proposta envolvendo Patrimônio, Didática da História e Aula de Campo no Centro Histórico de Pirenópolis - Goiás, dedicamos um olhar apreciativo às interseções e sinergias criadas por esses elementos essenciais para a Educação Básica. O cerne desta abordagem está profundamente entrelaçado à visão de Jörn Rüsen, ressoando o conceito vital de consciência histórica como um pilar fundamental para a formação dos nossos estudantes.

A valorização do patrimônio, tanto material quanto imaterial, se torna uma trilha que conduz os educandos a uma compreensão mais rica e profunda de sua própria identidade e herança cultural. A proposta abraça, com vigor, os princípios da educação patrimonial, que se alinham harmoniosamente aos preceitos da BNCC, PCN e do DC-GO Ampliado. Assim, cada aula-oficina e aula histórica e a aula de campo imersas na atmosfera histórica de Pirenópolis, se tornam oportunidades de aprendizado ativo e envolvente.

A contribuição da aula de campo para o ensino de história é inestimável. Os alunos não apenas absorvem fatos, mas vivenciam a história em sua materialidade, estimulando a curiosidade e fomentando um pensamento crítico enraizado na experiência concreta. Neste contexto, as diretrizes propostas por Helena Pinto, cuja tese se desenvolveu em Guimarães, Portugal, ecoam em nosso trabalho, inspirando uma abordagem participativa e envolvente.

Cada aula de história, enriquecida pela imersão no patrimônio do Centro Histórico de Pirenópolis, torna-se um capítulo vivo que não apenas narra o passado, mas o reconstrói de maneira autêntica e significativa revendo aspectos da história oficial, promovendo sua análise. A sinergia entre a didática da história e a aula de campo cria um ambiente propício para a formação de uma consciência histórica crítica e contextualizada, alinhada às expectativas educacionais contemporâneas.

A proposta, permeada pelos princípios da BNCC, PCN e DC-GO Ampliado, não é apenas um exercício acadêmico; é um convite à transformação da sala de aula em um espaço dinâmico de descoberta e construção de conhecimento. As abordagens como a aula-oficina não são apenas métodos, mas portas de entrada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Gostaríamos de expressar minha profunda gratidão ao coordenador do Mestrado Profissional, Dr. Breno Mendes e à Universidade Federal de Goiás por serem alicerces fundamentais nesta jornada educacional. O apoio e a inspiração provenientes dessa instituição foi elemento essencial para a concepção e desenvolvimento desta proposta que integra Patrimônio, Didática da História e Aula de Campo no Centro Histórico de Pirenópolis - Goiás.

A sinergia entre teoria e prática, tão promovida pelo programa de ensino oferecido pelo ProfHistória através da UFG, permeou cada página deste trabalho. A consciência do professor de história, incentivada por essa formação enriquecedora, tornou-se o fio condutor que guiou nossas reflexões e ações ao longo deste percurso acadêmico.

À ProfHistória e à UFG, meu sincero agradecimento por serem pilares de apoio nessa trajetória, capacitando-me a pensar criticamente, articular teoria e prática de maneira eficaz e nutrir a consciência histórica do professor de história. Este trabalho reflete não apenas um esforço individual, mas uma construção coletiva moldada pelo ambiente acadêmico o qual me acolheu.

Agradecemos por fomentar um ambiente que valoriza a pesquisa, a formação continuada e a busca incessante pela excelência no ensino de história. Que este agradecimento reverberando para ProfHistória e UFG seja também uma expressão de meu compromisso contínuo com a excelência na educação do Estado de Goiás e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que transcendam os limites tradicionais de ensino.

Assim, ao cerrar estas considerações, reconhecemos o papel central que a proposta de Patrimônio, Didática da História e Aula de Campo desempenha na formação de cidadãos críticos, conscientes de sua história e comprometidos com a construção de um futuro fundamentado no entendimento do passado. Este é um convite à continuidade dessa jornada educacional, na certeza de que a educação, quando entrelaçada ao patrimônio e à prática de aulas de campo, torna-se um veículo de transformação e conscientização para as gerações futuras serem livres de preconceitos e racismos que ainda permeiam a sociedade do presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGI – Associação Goiana de Imprensa. **Imprensa goiana: depoimentos para sua história**. Goiânia: Cerne, 1980.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. **Anais da Província de Goiás**. Goiânia: Sudeco, 1979.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. p. 1-19, 2011.

ALMEIDA, Miriam de Lourdes. **Pirenópolis e o impacto do tombamento**. Brasília, 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Curso de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3493/1/Miriam%20de%20Lourdes%20Almeida_Parte1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

ALVES, Sandro Ambrósio. **Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis-MT: orientações didáticas no ensino de História**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Cuiabá, 2018. p. 93.

ANDERSON, Stephanie. **As histórias que as nações contam: locais de pedagogia, consciência histórica e narrativas nacionais**. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e de história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia**. Campinas, SP: Papirus. 2001.

ARAUJO, Valdei Lopes. **O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída**. In Géssica Guimarães, Leonardo Bruno, Rodrigo Perez. Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216.

ARRAIS, Cristiano Alencar. **Cidades-capitais do Brasil Republicano: representação e mobilização do tempo nas construções de Belo Horizonte, Goiânia e Brasília**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

ARRAIS, Cristiano Alencar. **O século XVIII em Goiás: a construção da colônia**. Goiânia: Câne Editorial, 2019.

ARRAIS, Cristiano Alencar. **A Historiografia goiana como transgressão da experiência: da comemoração à conciliação**. In: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles M. V. (Org). *Goiás+300: reflexão e ressignificação*. Goiânia: Edições Goiás, 2022.

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. Editora UFPR. Curitiba, 2006, p. 151-170.

ASHBY, Rosalyn. **O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos**. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: CIED, Universidade Minho, 2003. p. 37-57.

BARCA, I. **Desafios para ensinar a pensar historicamente**. Revista Territórios e Fronteiras, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 38–62, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/115>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. In: Revista da Faculdade de Letras – História. Porto, III série, v. 2, 2001. p. 13-21.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriidade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARROS, José D'Assunção. **As hipóteses nas Ciências Humanas – considerações sobre a natureza, funções e uso das hipóteses**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 07, 2008. p. 151-162.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Habitar, Ocupar e Povoar: os primeiros habitantes e povoadores de Goiás**. In: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles M. V. (Org). *Goiás+300: reflexão e ressignificação*. Goiânia: Edições Goiás, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Bichos, Brancos e Negros em Pirenópolis**. Departamento de Sociologia da USP/UNICAMP. Revista Antropologia (33), 1990.

BRASIL, Americano do. **Súmula de história de Goiás**. 2ª ed. Goiânia: Editora EDIGRAF Ltda. Departamento Estadual de Cultura, 1961.

BRASIL. Antônio Americano do. **Súmula de História de Goiás**. 3ª ed. Goiânia, Unigraf, 1982. Disponível em: <<https://11nq.com/iOa2B>> Acesso em 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 15 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

CAMPOS, Francisco. Itami. **Coronelismo em Goiás**. 1ª Reimpressão. Goiânia: Ed. UFG, 1987. 116 p.

CAMPOS, Francisco Itami. **Goiás: coronelismo e mandonismo: a presença do "coronel" na política regional**. In: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles M. V. (Org). *Goiás+300: reflexão e ressignificação*. Goiânia: Edições Goiás, 2022. p. 191-208.

CERTEAU, Michel de - **A Invenção do Cotidiano, Artes de Fazer**, (Terceira Parte – Práticas de Espaço - capítulo VII. “Caminhadas pela cidade”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988, pp. 169-191.

CHAIM, Marinove Matos. **Aldeamentos indígenas: Goiás, 1749-1811**. São Paulo: Nobel; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

CHAUL, Nasr Fayad. **A construção de Goiânia e a transferência da capital**. 2ª Ed. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção, da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Ed. UFG, 2002. 253 p.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

CORRÊA FILHO, José Januário. **Aula de campo: como planejar, conduzir e avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COSTA, Diogo Menezes. **Lavras do Abade: Estratégias de Gestão para o Patrimônio Arqueológico Histórico em Pirenópolis, Goiás**. Dissertação de Mestrado. UCG, 2003.

CRULS, Luiz. **Relatório Cruls: Relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/574202>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 mar. 2023.

CURADO, Adriano César. **Os carapinas dos Pireneus**. Goiânia: Kelps, 2014. 116 p.

CURADO, João Guilherme da Trindade. **Apontamentos sobre os negros em Meia Ponte nos séculos XVIII e XIX**. VI Simpósio Nacional de História Cultural- Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina-PI, 2012.

DAVIDOFF, Carlos Henrique. **Bandeirantismo: verso e reverso**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 6ª edição, 1982.

DE FRAGA, H. J. **Jogando com o patrimônio nas aulas de história**. RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Editora Vozes, 2023.

DOMINGUES, Ivan. **Pesquisa em Educação Ambiental**. vol. 7, n. 2 – pp. 11-26, 2012, p. 15.

DUARTE, Rosângela de Oliveira. **Uma construção de conhecimento histórico e educação com o patrimônio material no museu Memorial da Balaiada**. Tese de Mestrado ProfHistória. UFP, Pará, 2020. p. 118.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: Media, architecture, pedagogy**. New York, NY: Routledge/Falmer, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2019. p. 157.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63ª ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal**. Revista História Hoje, v. 5, nº 9, p. 76-93 – 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>. Acesso em: 24 dez. 2022.

GALZENARI, Maria Carolina; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas/SP: Alínea, 2015. p. 90-102.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GERALDES, Amanda Alexandre F. **A cidade em tempo de festa: comer, rezar e festejar o Divino em Pirenópolis**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 7 – Setembro de 2013.

GODINHO, Rangel Gomes. **Análise e avaliação da distribuição Geográfica da infraestrutura turística no sítio histórico de Pirenópolis – GO – Subsídios ao planejamento turístico**. Boletim Goiano Geográfico. Goiânia V. 30 n. 1 p. 10-122. Jan/Jun. 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Area-tombada-como-Patrimonio-Historico-Arquitetonico-de-Pirenopolis-GO_fig2_271237783. Acesso em: 05 jan. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás/ DC-GO: Goiânia, 2018. p. 225. Disponível em: < <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/documentos-curriculares.html> > acesso em 28 jan. 2024.

GUIMARAES, Maria de Fátima. **Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado**. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZENARI, Maria Carolina; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). Memória, sensibilidades e saberes. Campinas/SP: Alínea, 2015. p. 90-102.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Depois de "Depois de aprender com a história", o que fazer com o passado agora?"**. Conferência de abertura do III Seminário Nacional de História da Historiografia, em Mariana - MG, que discutiu o tema: "Aprender com a História" de 25 a 27 de agosto de 2009. Proferida no auditório Francisco Iglésias, ICHS, Ufop.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999. 68 p.

INOUE, L. M. **O patrimônio urbano e as cartas patrimoniais**. The urban heritage and the conservation charters. Oculum Ensaios, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 271–286, 2018. DOI: 10.24220/2318-0919v15n2a4054. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/oculum/article/view/4054>. Acesso em: 23 maio. 2023.

IPATRIMÔNIO - Patrimônio Cultural Brasileiro. **Goiânia - Monumento às Três Raças**. Disponível em: www.ipatrimonio.org/goiania. Acesso em: 10 fev. 2024.

IPHAN. **Educação Patrimonial – histórico, conceitos e processos**. 2014. p. 23.

IPHAN. Portaria n.º 137, de 28 de abril de 2016. **Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. DF. Edição: 81. Seção: 1. Página: 6. 29 Abr. 2016.

IPHAN. Portaria n.º 2, de 1 de junho de 1995. **Legislação de proteção – Pirenópolis-GO. Proteção do Conjunto Arquitetônico, Urbanístico, Paisagístico e Histórico da cidade de Pirenópolis**. Brasília. DF. 1º jun. 1995.

JAYME, Jarbas. **Esboço Histórico de Pirenópolis**. Goiânia, Editora UFG, 1971. Vols. I e II.

LARROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Babilônicos somos. A modo de apresentação**. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). Habilidades de Babel. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2001.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 167-199.

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

LEITE DOS SANTOS, A. F.; DOS SANTOS BURITI, M. M. **Importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de Geografia**. Revista GeoUECE, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 181–194, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205>. Acesso em: 23 maio. 2022.

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

LIMA, Elder Rocha. **Guia Sentimental da cidade de Pirenópolis**. Goiânia, GO: IPHAN/14ª Superintendência Regional, 2010.

LÔBO, Tereza Caroline. **A singularidade de um lugar festivo: o Reinado de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e o Juizado de São Benedito em Pirenópolis/Goiás**. Goiânia: IESA/UFG, 2006. 152 f. (Mestrado em Geografia). Disponível em <https://festaspopulares.iesa.ufg.br/p/557-reinado-em-pirenopolis>. Acesso em: 01 jan. 2023.

LOPES, Ita Pereira. **Meus tempos na Babilônia**. São Paulo: Via das Artes, 2005.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. **Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de Professores, 2021.

MARAFON, G. J. (2010). **O campo, relações campo-cidade e luta pela terra**. In: BUITONI, M. M.S. Geografia: Ensino Fundamental. Vol. 22. Brasília: Ministério da Educação p. 207-226 [Coleção Explorando o Ensino].

MARCIEL, David; DUARTE, Luiz Sérgio. **História e Ensino de História hoje: uma defesa**. Jundiaí - São Paulo: Paco Editorial, 2022. p. 241-251.

MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51-77.

MARTINS, Estevão de Resende. **Consciência histórica**. In: FERREIRA, Marieta Moraes (Org). Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

MENDES, Breno. **Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história**. Goiânia: Cegraf: UFG, 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.p. 149-163.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. **Louis Ferdinand Cruls – explorador do céu e da terra**. Verano Editora. Brasília/DF, 2003.

NICOLINI, Cristiano. **Entre Histórias e Memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na educação básica do Vale do Taquari - RS**. Tese (Doutorado – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História) Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2019. 259 p.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, PUC, n. 10, p. 7-28; dez. 1993.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de; COSTA, Thalles Murilo Vaz (Org). **Goiás+300: Reflexão e Ressignificação**. Goiânia, 2022. 316 p.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **Monumentos catástrofes: entre a barbárie e a cultura**. Hist. R., Goiânia, v. 26, n. 2, p. 218–239, mai./ago. 2021.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **O incêndio da Igreja Nossa Senhora do Rosário em Pirenópolis como evento hermenêutico**. Caminhos: Goiânia, v. 11, n. 2, p. 218-231, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **Uma Releitura dos viajantes europeus: nem tudo era decadência em Goiás no século XIX**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 11, n. 1, jan.-jul., 2018. p. 308-323. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6555205.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2023.

PALACIN, Luís. **Goiás - 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de Minas**. 2º Ed. Goiânia: Oriente. 2001.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**. 6ª ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994. 126 p.

PEREIRA, Lucas Rosa. **Cidade em jogo: uma proposta para o ensino de história local da cidade de Campinas**. Campinas, SP: [s.n.], 2020.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **Cidade, Espaço e Tempo: Reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano**. LEPAARQ. Vol. II. n. 4, 2005. p. 9-18.

PINTO, Helena. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação – Educação em História e Ciências Sociais. Instituto de Educação, U. Minho. Braga, 2016.

PINTO, Helena. **Os Centros Históricos como laboratório de Educação Histórica e Patrimonial**. Revista História Hoje. Vol. 5 n. 9, 2016. p. 49-75.

QUADROS, E. **Anhanguera: mito fundador de Goiás**. Revista Temporis[ação]. v. 9, n. 1, p. 177-189, 9 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.revistadehistoria.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5985>> Acesso em 28 jan. 2024.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto - o museu no ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Em nome do objeto: museu, memória e ensino de história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56706/1/2020_liv_frlramos.pdf acesso 22 mar. 2023.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Museu, ensino de história e sociedade de consumo**. Trajetos Revista de História UFC, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2001.

RESOLUÇÃO No 162/2010-CONSEPE, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/profj/Downloads/RESOLUO_162_de_2010_-_CONSEPE_COMPLETO.pdf> acesso em 15 out. 2023.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 232 p.

RUSEN, Jorn. **Pode-se melhorar o ontem?** In: SALONON, Marlon (org.). História, verdade e tempo. Chapecó, SC: Argos, 2011.

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

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à Província de Goiás**. Editora Itatiaia/EDUSP, Belo Horizonte/São Paulo, 1975.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem às nascentes do rio S. Francisco e pela província de Goyaz**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

SALLES, Gilka V. F de. **Economia e Escravidão na Capitania de Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992. p. 53-293.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, Ensino e Patrimônio**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

SANTOS, Esdranne da Silva. **BNCC e educação histórica: diretrizes para a diversidade cultural**. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ablmn>> Acesso em: 26 jan. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021. pp. 166-184.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história: uma proposta teórica e metodológica para o Ensino de História**. Curitiba: CRV, 2020. 174p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25 n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº 2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SEDUC. **Ensino de História Regional e local a partir do DC-GO**. Disponível em: <<https://escolavirtual.educacao.go.gov.br/course/view.php?id=2272>> Acesso em 07 out. 2023.

TEIXEIRA, Simone Orgs. TORRES, Wagner Nobrega. PORTILHO, Aline dos Santos. **Educação Patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios**. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2021. E-Book. Disponível em: <<https://uenf.br/extensao/editora/wp-content/uploads/sites/2/2021/09/Ebook-Educacao-Patrimonial.pdf>> Acesso em 31 jan. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. **Currículo Interdisciplinar contradições, limites e possibilidades. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, mai./ago. 2013.**

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

URBIS PIRENÓPOLIS. **Programa de Reabilitação Urbana de Sítios Históricos**. Gráfica Duília: Pirenópolis. S/d.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999. – (Cadernos pedagógicos do Libertad n. 2).

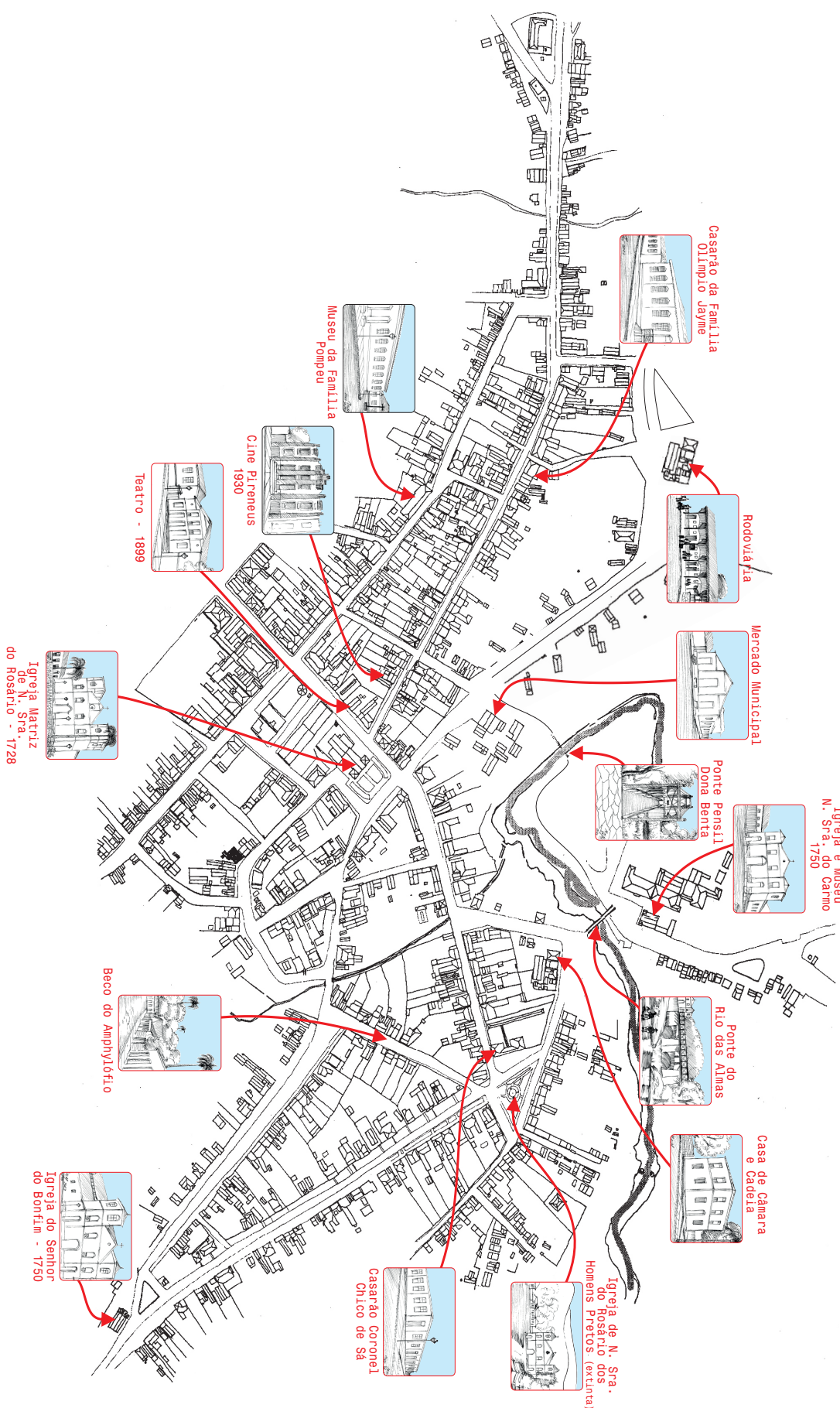
VASQUES, Claudia Marina. **Para preservar**. Brasília: IPHAN, 1994, 50 p.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos**. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V. (Org.). Tradução NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 6, p. 88-105.

ANEXO I

MAPA ILUSTRADO

Mapa de Pirenópolis



ANEXO II

ATIVIDADES

ENSINO FUNDAMENTAL/MÉDIO

Anápolis, _____, de _____ de 202__.

Disciplina: _____ Série: _____.

Professor (a): _____

Aluno (a) _____ n° _____ Turma: /____/



Essa atividade faz parte da oficina intitulada "Educação pela experiência", que tem por objetivo entender o processo de construção de conhecimento sobre a História de Goiás.

Idade: _____

Cidade de Nascimento: _____ Estado: _____

Já realizou alguma visita em local histórico? Qual: _____

Escreva o que sabe sobre a História de Goiás:

Conhece alguma manifestação cultural do Estado de Goiás? Descreva:

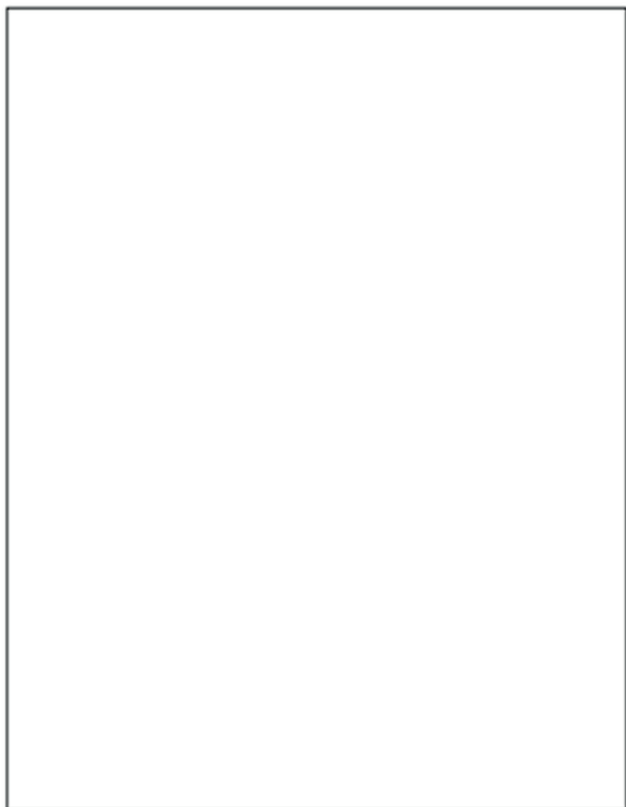
Saberia reconhecer, no Brasão do Estado de Goiás um elemento histórico que tenha ligação com o processo de ocupação do espaço geográfico do Estado de Goiás? Caso saiba, circule este elemento no brasão o qual tem ligação lendária sobre o mito de criação do Estado de Goiás. Descreva:



Brasão do Estado de Goiás

Análise de objeto

Tente fazer um desenho do objeto trazido pelo professor. Em seguida faça uma descrição e atribua uma função para o objeto analisado. (Tente imaginar seu uso no passado – para que servia?).



Objeto 01.

Descrição sem orientação do professor:

Utilidade para a vida prática – após explicação.

Objeto 02.

Descrição sem orientação do professor:

Utilidade para a vida prática – após explicação.

