PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PAULA LUANA SOARES MONTE

LUGARES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:

reflexões e propostas para o ensino de história em Buriti dos Montes- Pi

Parnaíba- PI

2025

PAULA LUANA SOARES MONTE

LUGARES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:

reflexões e propostas para o ensino de história em Buriti dos Montes- Pi

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Estadual do Piauí – UESPI – Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Parnaíba- PI

2025

M772l Monte, Paula Luana Soares.
Lugares de memória e educação patrimonial: reflexões e propostas para o ensino de história em Buriti dos Montes- PI / Paula Luana Soares Monte. - 2025.
259f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Campus Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba - PI, 2025.
"Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto".

1. História - Ensino. 2. Memória. 3. Identidade e Patrimônio. I. Neto, Marcelo de Sousa . II. Título.

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI ANA ANGELICA PEREIRA TEIXEIRA (Bibliotecário) CRB-3ª/1217

PAULA LUANA SOARES MONTE

LUGARES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:

reflexões e propostas para o ensino de história em Buriti dos Montes- Pi

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Estadual do Piauí – UESPI – Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Data: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto – UESPI/Teresina

(Presidente)

_____

Profa. Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles – UFPI/ Teresina

(Examinadora Externo)

_____

Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho – UESPI/Teresina

(Examinador Interno)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE EXAME DE DEFESA

DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

Aos 20 dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 10 horas, na Sala Virtual do Google Meet <**https://meet.google.com/oir-btzb-ywg**>, na presença da Banca Examinadora, presidida pela professor Marcelo de Sousa Neto (Orientador) e composta pelas seguintes professores examinadores: professora dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles (Universidade Federal do Piauí – Examinadora Externa) e professor dr. Pedro Pio Fontineles Filho (Examinador Interno), a mestranda **Paula Luana Soares Monte** (Matrícula 4039212) realizou seu Exame de Defesa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma das exigências indispensáveis à obtenção do respectivo Diploma de Mestrado, conforme preconizado no Art. 55º da Resolução CEPEX nº 005/2021, tendo como título da dissertação: **LUGARES DE MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: reflexões e propostas para o ensino de história em Buriti dos Montes-Pi**. Após a apreciação da referida dissertação e a respectiva arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão reservada para deliberação, atribuindo a mestranda a menção de APROVADA. Eu, professor Marcelo de Sousa Neto, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais membros examinadores e pela mestranda aprovado nesta defesa de dissertação.

Observações apresentadas pela Banca Examinadora: A Banca atribuiu nota 10,0 (dez) a dissertação e pede que as sugestões feitas durante a defesa sejam incorporadas a versão final do trabalho.

gov.br
Documento assinado digitalmente
MARCELO DE SOUSA NETO
Data: 27/01/2025 11:26:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto
Universidade Estadual do Piauí
Presidente da Banca Examinadora
CPF: 747008043-00

gov.br
Documento assinado digitalmente
PEDRO PIO FONTINELES FILHO
Data: 28/01/2025 09:13:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho
Universidade Estadual do Piauí
Examinador Interno
CPF: 833675430-04

gov.br
Documento assinado digitalmente
CLAUDIA CRISTINA DA SILVA FONTINELES
Data: 28/01/2025 18:51:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Universidade Federal do Piauí
Examinadora Externa
CPF: 578456973-20

gov.br
Documento assinado digitalmente
PAULA LUANA SOARES MONTE
Data: 28/01/2025 22:05:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Paula Luana Soares Monte
Mestranda
CPF: 858687523-68

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
Universidade Estadual do Piauí

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria Leonília, que sempre me apoiou irrestritamente em todos os momentos da minha vida. Sei o quanto tens orgulho de ser minha mãe; e eu mais ainda em ser filha desta professora lutadora, que, mesmo diante das imensas dificuldades, conseguiu formar suas filhas.

Ao meu marido, Lusinaldo, que ao longo desses 28 anos de vida juntos, entre namoro e casamento, tem sido sempre meu maior apoiador. Sua presença constante, amor e incentivo foram fundamentais em cada passo dessa jornada.

Aos meus filhos, Mel Louíse, Lana Isabelle e Luís Guilherme. Sempre desejei que vocês tivessem orgulho de mim, não apenas pelas conquistas, mas pelo exemplo de dedicação e persistência nos estudos. Espero que este caminho percorrido por mim inspire vocês a seguirem seus sonhos com coragem e determinação.

À minha irmã, Letícia, e ao meu cunhado, João, minha eterna fonte de apoio e carinho. Vocês são meu suporte constante, oferecendo amor, compreensão e incentivo nos momentos mais desafiadores.

À minha grande amiga, minha parceira e meu anjo neste caminho do mestrado, Ana Maria

Dedico-lhes esta conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais, a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!... O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, E ainda mais alegre no meio da tristeza...

Guimarães Rosa

A conclusão desta pesquisa traduz meus sentimentos e as experiências vívidas ao longo desta jornada de dois anos e meio. Assim, sinto a imensa necessidade de agradecer aos que se envolveram com essa trajetória deste mestrado.

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar, especialmente nos momentos de exaustão, dúvidas e angústia enfrentados durante este período ou em qualquer outro momento da minha vida.

À Virgem Maria, Mãe Santíssima, que, em Buriti dos Montes, recebe o nome de Nossa Senhora do Monte Serrat, por ser minha intercessora e fonte de consolo, sempre presente nos momentos de necessidade, guiando-me com seu amor maternal e me protegendo em cada escolha que faço.

À minha família, minha maior fonte de inspiração e motivação, por sempre acreditar em mim mais do que eu mesma. Agradeço à minha amada mãe Leó, minha irmã Letícia e meu cunhado João, por estarem sempre ao meu lado, me fortalecendo e me fazendo sentir amada. E ao meu "quarteto fantástico" – meu marido Lusinaldo, minhas filhas Mel e Belle, e meu pequeno Luís Guilherme – todo o amor, incentivo e compreensão de vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus familiares que, mesmo a distância, contribuíram para minha formação como professora-pesquisadora. Em especial, ao meu tio José (Ti Zé) pelo apoio financeiro no deslocamento, ao tio Soares pela revisão gramatical, e à tia Goretti pelos produtos que ofereci a amigos e professores. Aos meus compadres, Júnior e Paula, pelo auxílio nas viagens a

Parnaíba e pelo cuidado com meu filho, assim como Lenno e Natty, que também colaboraram com a pesquisa e o cuidado durante minhas ausências.

Às minhas queridas amigas Andressa e Jéssyca, que, mesmo na ausência física, sempre estiveram presentes no meu coração e na minha vida. Agradeço pelo apoio incondicional, pela amizade verdadeira e por me fazerem sentir a força de uma amizade que transcende a distância. Amo muito vocês, meninas.

Agradeço aos idealizadores e coordenadores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) por proporcionarem uma formação voltada aos professores da Educação Básica, integrando pesquisa acadêmica com a realidade escolar. O PROFHISTÓRIA surgiu em um momento desafiador da minha vida, e o edital chegou a mim graças ao incentivo do meu cunhado João e do ex-aluno Marcos Luhan. Apesar da reprovação na primeira tentativa, em 2021, fiquei motivada a tentar novamente. Em agosto de 2022, fui acolhida pelo Prof. Dr. Felipe Ribeiro, que me transmitiu confiança desde a matrícula e nos ofereceu um semestre marcante com a disciplina de História Local, criando um ambiente acolhedor e inspirador para todos nós.

Tenho grande apreço pela UESPI, onde me formei e que teve papel fundamental em minha trajetória no mestrado, oferecendo uma formação sólida e enriquecedora. Sou profundamente grata aos professores, especialmente às professoras Fabrícia Pereira Teles e Mary Angélica Costa Tourinho, e aos professores Fernando Bagioto Botton, Danilo Alves Bezerra e Felipe Augusto dos Santos Ribeiro. Além dos valiosos ensinamentos, todos sempre estiveram dispostos a acolher os alunos, especialmente aqueles que se deslocavam para Parnaíba. A convivência acolhedora e participativa fortaleceu os laços entre professores e alunos, tornando essa jornada acadêmica ainda mais significativa.

Aos amigos que conquistei ao longo do curso, pela troca de ideias, apoio mútuo e incentivo constante. Em especial, minha gratidão à turma do grupo “Resenha ProfHistoria”: Ana Maria, Milca, Eduardo, César Robério, Eldo, Flaviano, Izael, Wenderson e Lucas. As contribuições de vocês, seja por meio de sugestões, leituras ou boas risadas, enriqueceram este trabalho e tornaram a jornada mais leve e gratificante. São amigos para a vida.

Agradeço de forma especial à minha amiga Ana Maria Lima, por seu acolhimento, empatia e conselhos, sempre me lembrando, com seu jeito maranhense, de que eu era capaz e nunca estava sozinha. Sua amizade e apoio incondicional tornaram essa jornada no mestrado ainda mais significativa. Sou imensamente grata por tudo que fez por mim. Também estendo minha gratidão ao amigo Eduardo pelas revisões textuais e pela amizade sincera.

Às duas turmas do ProfHistoria PHB- 2022 e 2023, pois, como já disse, fui chamada no segundo semestre de 2022; então cursei o mestrado com as duas turmas e foi uma experiência incrível. Agradeço pela acolhida e pela troca de experiência, pelos momentos de descontração, pelas amizades construídas.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto, agradeço imensamente pelos saberes compartilhados ao longo desta jornada acadêmica. Sou profundamente grata pelo acolhimento desde o início, mesmo com a chegada desta nova orientação em meio ao andamento do mestrado. Também agradeço pela paciência diante dos atrasos na escrita e das inevitáveis justificativas impostas pela vida. Muito obrigada.

Agradeço sinceramente aos professores da banca de qualificação, Profª. Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Profº. Dr. Pedro Pio Fontineles Filho, pela participação e valiosas contribuições à pesquisa. Suas observações e sugestões foram fundamentais para o aprimoramento do trabalho e para os próximos passos da dissertação. Sou grata pelo profissionalismo e atenção com que realizaram suas orientações.

Agradeço ao professor Cleiton Batista, grande incentivador da minha trajetória acadêmica. Sempre espirituoso e generoso em suas orientações.

À escola CETI Antônio Deromi Soares, onde sou professora desde 2002. Expresso minha eterna gratidão por ser um espaço de aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos meus alunos, que, ao longo destes anos de docência, me inspiraram a dar o melhor de mim. Os desafios da docência me motivaram a desenvolver estratégias didáticas capazes de conectar o ensino ao cotidiano, buscando tornar o aprendizado mais significativo.

Agradeço de maneira especial à minha amiga Duamparo Reis, que em suas orações diárias pede proteção para mim e minha família. Sua amizade e apoio são presentes valiosos em minha vida, e sou grata por tê-la ao meu lado desde o início da minha viagem semanal para Parnaíba e por continuar nos colocando, eu e minha família, em suas orações.

À minha querida cidade, Buriti dos Montes. Dedico minha mais profunda gratidão. Buriti carrega uma rica memória e uma história que ressoa através do tempo, inspirando e conectando gerações com sua beleza e singularidade. Cada esquina, cada relato e cada sorriso de seus habitantes contam histórias que nos unem e nos fazem lembrar as nossas raízes.

Há muito mais a quem agradecer, por isso, peço desculpas a todos aqueles que, embora não citados nominalmente, contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho. De todo modo registro os meus votos de estima e consideração, lembrando que todos tem um lugar especial em minha vida.

Este trabalho é dedicado também à memória dos que se fizeram presentes nesta escrita, mas que já não se encontram fisicamente conosco: professor Dinamarco da Cruz Vieira, nosso ex-aluno no ensino médio. E o senhor Raimundinho Soares, um grande homem que arduamente dedicou sua vida e trabalho a Buriti dos Montes.

Outrossim, à memória de duas grandes mulheres que Buriti dos Montes teve como referência de doação, cuidado e zelo: a parteira Mãe Teresa e a professora Isaura Monte. Suas vidas e legados inspiram a todos nós, lembrando a importância do amor e da dedicação à comunidade. É um privilégio honrar suas contribuições e manter vivas suas histórias e memórias em nossos corações e ações.

Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia.

Leon Tolstói.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise dos espaços de memória e sua influência na formação das identidades dos habitantes da cidade de Buriti dos Montes-PI. A problemática central envolve a identificação dos elementos culturais, históricos e sociais que moldam essa identidade e a aplicação desses elementos no ensino da história local. Os principais objetivos elencados neste trabalho foram: investigar os aspectos que constituem a identidade cultural e histórica dos habitantes de Buriti dos Montes e como essa identidade pode ser integrada ao ensino de história local; examinar como certas memórias são consolidadas e atualizadas, para estabelecer uma narrativa sobre a história e a memória local; pesquisar lugares de memória do município, identificando e analisando como estes espaços refletem a história, a tradições e a cultura local; examinar como os locais históricos de Buriti dos Montes são usados atualmente para fins de preservação da memória local; propor reflexões e estratégias que estabeleçam conexões entre o Ensino de História e a Educação Patrimonial, com foco nos lugares de memória de Buriti dos Montes; produzir um guia didático, para apoiar o ensino de História, com base no currículo da Educação Básica, que integre os locais de memória identificados, na busca pela promoção de uma compreensão crítica do patrimônio cultural local. O texto encontra-se dividido em três capítulos: no primeiro, é realizada uma discussão acerca das relações existentes entre memória, História e lugares de memória; já o segundo trata de patrimônio, educação patrimonial e os desafios e possibilidades para o ensino de História frente ao Novo Ensino Médio; por fim, o terceiro capítulo aborda a formação histórica do município, trazendo reflexões sobre a construção, preservação e silenciamento de patrimônios ligados a ele. Como forma de abordagem dessas questões, adotou-se uma metodologia exploratória e qualitativa, fundamentando-se em uma revisão bibliográfica abrangente. As categorias conceituais analisadas incluem: Memória, História e Lugares de Memória. Além disso, conceitos como Patrimônio, Educação Patrimonial e Ensino de História, são discutidos para enriquecer a compreensão das unidades temáticas selecionadas. Para fundamentar as discussões, foram utilizados autores como Pierre Nora, Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Jacques Le Goff, que abordam temas como a relação entre memória e história. Assim como estudos de Reginaldo Gonçalves, Pedro Paulo Finari e Sanda Pelegrini sobre Patrimônio; Átila Tolentino, Sônia Florêncio e Simone Scifone sobre Educação Patrimonial; Cláudia Fontineles e Felipe Ribeiro sobre as orientações curriculares; Marcelo de Sousa Neto e Luiz Reznik sobre programas como PIBID e PROFHITORIA, que reconhecem o professor da Educação Básica como pesquisador, capacitado a ressignificar o ensino e a produção de materiais didáticos. Nesse contexto, as estratégias didáticas propostas, que incluem a utilização de símbolos do ambiente local e a valorização dos lugares de memória, mostraram-se eficazes na transformação do ensino de História. Ao incorporar elementos do cotidiano dos alunos, o aprendizado se torna mais contextualizado, permitindo uma compreensão mais rica da história que vai além dos livros didáticos tradicionais. O resultado da pesquisa se materializou no desenvolvimento de um guia didático, intitulado “História e memória de Buriti dos Montes-PI: possibilidades didáticas para o ensino e a aprendizagem”. Esse recurso de intervenção didático-pedagógica visa apoiar os docentes que lecionam História no município, promovendo uma aproximação significativa entre os conteúdos trabalhados na escola e as experiências vivenciadas no cotidiano da comunidade escolar.

Palavras-chave: História, Ensino, Memória, Identidade e Patrimônio.

ABSTRACT

This dissertation presents an analysis of memory spaces and their influence on the formation of identities of the inhabitants of the city of Buriti dos Montes-PI. The central problem involves the identification of the cultural, historical and social elements that shape this identity and the application of these elements in the teaching of local history. The main objectives listed in this work were: to investigate the aspects that constitute the cultural and historical identity of the inhabitants of Buriti dos Montes and how this identity can be integrated into the teaching of local history; examine how certain memories are consolidated and updated, to establish a narrative about local history and memory; research places of memory in the municipality, identifying and analyzing how these spaces reflect local history, traditions and culture; examine how historical sites in Buriti dos Montes are currently used to preserve local memory; propose reflections and strategies that establish connections between History Teaching and Heritage Education, focusing on places of memory in Buriti dos Montes; produce a teaching guide, to support the teaching of History, based on the Basic Education curriculum, which integrates the identified memory sites, in the search for promoting a critical understanding of local cultural heritage. The text is divided into three chapters: in the first, a discussion is held about the relationships between memory, History and places of memory; the second deals with heritage, heritage education and the challenges and possibilities for teaching History in the New High School; Finally, the third chapter addresses the historical formation of the municipality, bringing reflections on the construction, preservation and silencing of heritage linked to it. As a way of approaching these issues, an exploratory and qualitative methodology was adopted, based on a comprehensive bibliographic review. The conceptual categories analyzed include: Memory, History and Places of Memory. Furthermore, concepts such as Heritage, Heritage Education and History Teaching are discussed to enrich the understanding of the selected thematic units. To support the discussions, authors such as Pierre Nora, Maurice Halbwachs, Michael Pollak and Jacques Le Goff were used, who address topics such as the relationship between memory and history. As well as studies by Reginaldo Gonçalves, Pedro Paulo Finari and Sanda Pelegrini on Heritage; Átila Tolentino, Sônia Florêncio and Simone Scifone on Heritage Education; Cláudia Fontineles and Felipe Ribeiro on curricular guidelines; Marcelo de Sousa Neto and Luiz Reznik about programs such as PIBID and PROFHITORIA, which recognize the Basic Education teacher as a researcher, capable of giving new meaning to teaching and the production of teaching materials. In this context, the proposed teaching strategies, which include the use of symbols from the local environment and the valorization of places of memory, proved to be effective in transforming History teaching. By incorporating elements from students' daily lives, learning becomes more contextualized, allowing a richer understanding of history that goes beyond traditional textbooks. The result of the research materialized in the development of a teaching guide, entitled “History and memory of Buriti dos Montes-PI: didactic possibilities for teaching and learning”. This didactic-pedagogical intervention resource aims to support teachers who teach History in the municipality, promoting significant rapprochement between the content taught at school and the experiences lived in the daily life of the school community.

Keywords: History, Teaching, Memory, Identity and Heritage.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Ruinas da casa de Santiago, cujas paredes foram feitas de pedras 125

Figura 2 – Resquícios dos tachos do engenho do Santiago, Gamela de madeira (forma) de rapadura 144

Figura 3 – Marcação da rapadura do senhor Ivan, segundo o mesmo, em formato de uma cruz 147

Figura 4 – Ruinas de engenho de cana de açúcar, fazenda Nova Olinda, zona rural de Buriti dos Montes..... 148

Figura 5 – Primeiro prefeito, Francisco Soares (Chico Soares) recebendo do pároco (pe. Gilberto) a chave da cidade. Como de costume: no ato do ritual de celebração da missa de posse, o representante da igreja, o pároco, entrega chave da cidade ao prefeito. 156

Figura 6 – Da esquerda para a direita: Francisco Soares (Chico Soares, primeiro prefeito); ao meio, José Edvaldo (Zé Divaldo, um dos primeiros vereadores); Francisco Soares Filho (Professor Soares, terceiro prefeito do município). 157

Figura 7 – Documento de desapropriação. 160

Figura 8 – Local já pavimentado 165

Figura 9 – Fundos da igreja matriz antes do processo de pavimentação 165

Figura 10 – Centro da cidade antes do processo de emancipação e pavimentação..... 165

Figura 11 – Parte da antiga capela e cruzeiro..... 165

Figura 12 – Representa o mesmo ângulo da imagem 11, com pavimentação..... 166

Figura 13 – Igreja atual..... 166

Figura 14 – Antiga capela..... 166

Figura 15 – Imagem de Nossa Senhora do Monte Serrat..... 170

Figura 16 – Igreja ao fundo, entorno sem pavimentação 171

Figura 17 – Posse do primeiro pároco na nova igreja 173

Figura 18 – Casa da Cultura Zé Zito 176

Figura 19 – Museu Aristides do Monte Torres 178

Figura 20 – Senhor Aristides do Monte Torres..... 178

Figura 21 – CETI- Cento de Ensino em Tempo Integral Antônio Deromi Soares 180

Figura 22 – Primeira turma da escola isolada de Buriti dos Montes..... 182

Figura 23 – Lista de frequência da primeira turma da escola isolada de Buriti dos Montes. 183

Figura 24 – Montagem do complexo arqueológico Poço da Bebidinha 188

Figura 25 – Cânion do rio Poty 190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 TECENDO RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIA 30

1.1 A relação entre história, memória e identidade: algumas concepções. 30

1.2 A memória como um instrumento de poder e de disputa pela narrativa histórica 42

1.3 Lugares de memória no ensino de história 52

2 PATRIMÔMIO, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS 62

2.1 Patrimônio: de herança privada à dimensão pública e coletiva 62

2.1.1 Do Edificado ao Imaterial: a transformação do conceito de Patrimônio 70

2.2 Formas de Proteção do Patrimônio Cultural no Brasil 77

2.3 Educação patrimonial como estratégia metodológica 79

2.4 Desafios da implementação do Novo Ensino Médio na prática do ensino de História 90

2.5 Novas perspectivas no ensino de História: programas, práticas e produção de material didático 106

3 LUGARES E MEMÓRIAS DE BURITI DOS MONTES: NARRATIVAS E IMAGENS 119

3.1 A construção da memória coletiva local: primeiras reflexões 119

3.2 Formação e povoamento de Buriti dos Montes: memórias, silenciamentos e segregação 124

3.3 Narrativas e vivências em torno da moagem de cana-de-açúcar 140

3.4 Efemérides locais e a construção da identidade coletiva 149

3.5 Conflitos na preservação do patrimônio histórico: o caso da capela 166

3.6 A casa da cultura Zé Zito: guardiã da identidade cultural de Buriti dos Montes 176

3.7 Museu comunitário Aristides do Monte Torres 178

3.8 Primeira escola de Buriti dos Montes: CETI Antônio Deromi Soares 180

3.9 O Poço da Bebidinha como patrimônio histórico de Buriti dos Montes-PI 187

CONSIDERAÇÕES FINAIS 195

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 198

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, vinculada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e à linha de pesquisa "Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória", intitulada “Tecendo narrativas entre saberes históricos e lugares de memória: reflexões e propostas para o Ensino de História Local em Buriti dos Montes-PI”, busca desenvolver estratégias que auxiliem no ensino da História neste município. Para tanto, buscou-se fazer um alinhamento entre os objetivos desta temática e o conceito de professor-pesquisador, especialmente no que diz respeito à pesquisa e à divulgação da prática docente. Em outras palavras, visa integrar o processo de reflexão sobre a própria ação pedagógica como parte do “tripé fundamental da pesquisa histórica e historiográfica, que une empiria, teoria e metodologia” (Sousa Neto *et al*., 2020)[1].

Nesse sentido, a referida pesquisa reconhece a importância do professor não apenas no papel de transmitir “conteúdos”, mas também de se posicionar como um agente ativo na construção e reelaboração do próprio conhecimento histórico. Ao investigar e divulgar sua prática pedagógica, o professor-pesquisador contribui para a construção de novas abordagens didáticas, especialmente no contexto da história local, ao mesmo tempo em que reflete sobre seu papel como mediador de saberes.

Esta pesquisa, inserida em um campo de estudos cada vez mais valorizado, busca analisar ainda como a educação patrimonial pode ser integrada às práticas pedagógicas, propondo metodologias que favoreçam a construção de saberes históricos a partir das riquezas culturais e monumentais da localidade. Como ressalta Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 87). Essa abordagem é fundamental para que os alunos se reconheçam e se conectem com a história que estudam, tornando o aprendizado mais significativo e relevante.

Ao longo da minha experiência como professora da rede estadual, com turmas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola CETI Antônio Deromi Soares, observei que integrar o conhecimento histórico à vivência dos estudantes torna o ensino mais contextualizado e significativo. Essa abordagem promove autonomia e

[1] Sousa Neto, Marcelo de; Alvarenga, Antonia Valtéria Melo; Fontineles Filho, Pedro Pio (Org.). A história sob múltiplos ângulos: trajetórias de pesquisa e escrita. Vol 2. Teresina, PI: EDUESPI, 2020. Disponível em: https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/view/4/3/24-2 Acesso em: 13 ago. 2024.

pluralidade, contrastando com o modelo tradicional, que frequentemente se limita à memorização de conteúdos e desconecta-se das reais necessidades de compreensão e assimilação pelos discentes.

Esse enfoque reforça a necessidade de expandir as práticas pedagógicas e envolver o patrimônio, sublinhando a importância de investigar a memória tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Ao reconhecer o papel do estudo da história local e dos bens culturais no processo de construção do conhecimento histórico e da identidade coletiva, a pesquisa amplia a visão sobre o ensino de História. Assim, promove um diálogo enriquecedor entre o passado local e o contexto mais amplo da formação identitária, conectando a vivência comunitária com o aprendizado escolar.

No presente estudo, a História Local é compreendida como uma oportunidade para construir uma narrativa enraizada nas relações sociais que envolvem educadores, estudantes e o meio em que estão inseridos (Brasil, 1998). Essa abordagem permite aos alunos uma percepção mais profunda de seu entorno, identificando as conexões entre o passado e o presente nos espaços que habitam e frequentam.

Ao focar na formação histórica e cultural dos habitantes de Buriti dos Montes, o estudo busca explorar as especificidades locais e as interações que moldam a vida cotidiana da comunidade. Além disso, evidencia como essas tradições, narrativas e memórias constroem uma identidade coletiva, propondo uma análise de como os locais de memória e os saberes históricos sobre a localidade se integram ao processo de ensino e aprendizagem da história, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Além disso, busca-se entender como essa abordagem sobre a história local pode colaborar para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, permitindo que eles se percebam como sujeitos históricos e reflitam sobre seu papel no presente.

A partir dessa perspectiva, em vez de tratar a localidade como um objeto de estudo isolado, o historiador pode escolher um elemento da vida cotidiana que, mesmo limitado em tempo e espaço, funcione como uma janela para o mundo (Samuel, 1989, p. 229). Assim, a pesquisa histórica em Buriti dos Montes não se restringe ao estudo de um espaço específico, mas propõe uma reflexão sobre como os eventos locais dialogam com contextos mais amplos. Esse enfoque contribui para que alunos e comunidade desenvolvam uma visão plural da história, permitindo que compreendam a relevância dessas experiências dentro de uma narrativa histórica mais abrangente.

Neste cenário, conforme abordado por Gaddis (2003, p. 20)[2], "o estabelecimento da identidade requer o reconhecimento de nossa relativa insignificância no grande esquema das coisas". Desta maneira, a construção da identidade envolve a compreensão de que, individualmente, somos pequenos em um contexto global. Esse reconhecimento é essencial para o amadurecimento e para o desenvolvimento da consciência histórica. Ao estudar a história local, os alunos podem perceber como sua realidade se insere em um todo maior, refletindo sobre seu papel nas narrativas coletivas que moldam a identidade da comunidade.

Ao aprender sobre a história, especialmente em um contexto que envolve narrativas locais, os indivíduos se afastam da inclinação natural da adolescência de enxergar o mundo apenas sob sua perspectiva pessoal. A história oferece uma oportunidade para que os alunos desenvolvam ajustes e reflexões que os ajudam a se tornarem adultos conscientes e engajados. Isso implica uma aprendizagem que não se limita à acumulação de informações, mas envolve uma construção de identidade que valoriza tanto os aspectos locais quanto suas conexões com realidades mais amplas.

Dessa forma, integrar a história local no processo educativo fomenta a consciência histórica dos estudantes, permitindo que reconheçam a importância de seus contextos sociais. A análise de Buriti dos Montes vai além de eventos e datas, sendo um convite à reflexão sobre como as experiências da comunidade contribuem para um entendimento mais amplo da história. Assim, a consciência histórica se transforma em uma prática cotidiana, que valoriza a identidade cultural e o engajamento com o patrimônio local, formando indivíduos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e envolvidos ativamente na preservação e transformação de seu entorno.

Desta maneira, além do texto dissertativo, elaborou-se um guia didático denominado **“História e memória de Buriti dos Montes-PI: possibilidades didáticas para o ensino e a aprendizagem”**, objetivando contribuir para a construção do ensino de história, sob a perspectiva da educação patrimonial, a partir de alguns lugares de memórias do município. Ao utilizar o patrimônio cultural como ferramenta pedagógica, conforme sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa abordagem não apenas reforça a identidade local, mas também promove um diálogo entre o local e o global, permitindo que os alunos construam uma compreensão mais abrangente da história, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas identidades individuais e sociais.

[2] Gaddis, John Lewis. Paisagens da História. Como os Historiadores Mapeiam o Passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

Nos PCNs, a construção da identidade individual e social é destacada como um elemento essencial no ensino de História, uma vez que identidade e memória estão profundamente interligadas, como demonstrado nos estudos de Michael Pollak e outros autores abordados nesta pesquisa. Ao facilitar a inserção do aluno na comunidade à qual pertence, a história local promove o desenvolvimento de sua própria identidade e historicidade (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 139). Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades que incentivam novas formas de pensar a pesquisa e o ensino de História, tanto no processo de aprendizagem quanto nas concepções teóricas.

Deste modo, os lugares de memória de Buriti dos Montes, concebidos neste trabalho, são apresentados como possibilidades ricas e variadas de conhecimento, problematização e reflexão. Esses espaços não apenas preservam a história local, mas também funcionam como pontos de encontro e articulação das diversas redes de sociabilidade que os constituem. São locais onde a sociedade busca revelar seus traços culturais, valorizar suas tradições e cultivar suas expressões identitárias, permitindo uma constante interação entre o passado e o presente.

Ao mesmo tempo, esses lugares oferecem uma oportunidade de serem problematizados, não apenas como marcos fixos da história, mas como elementos dinâmicos que refletem as mudanças e os desafios enfrentados pela comunidade ao longo do tempo. Assim, eles estimulam uma reflexão crítica sobre como essas memórias coletivas são construídas, preservadas e ressignificadas pelas novas gerações, abrindo espaço para debates sobre pertencimento, identidade e o papel da história na construção da consciência social.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprimorar a prática educativa por meio de abordagens que conectem o ensino à realidade dos alunos, utilizando a História Local como uma estratégia eficaz para promover maior engajamento e aprendizado significativo. Ao integrar o conteúdo pedagógico com o contexto social e cultural dos discentes, busca-se estreitar a relação entre o que é ensinado na sala de aula e o ambiente onde vivem. Essa abordagem é particularmente relevante em comunidades onde as tradições e memórias locais possuem grande valor identitário, servindo como ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre os processos históricos.

Adicionalmente, a pesquisa é fomentada pela escassez de recursos didáticos específicos sobre História Local no Ensino Médio em Buriti dos Montes-Pi, o que representa um desafio significativo no planejamento de aulas que reflitam essa realidade. A ausência de materiais contextualizados limita as possibilidades de abordar a história de maneira mais próxima e pessoal para os alunos, comprometendo o aprendizado crítico. Essa situação é agravada pelas difíceis condições de trabalho dos docentes da rede pública, como a alta carga

horária semanal e os salários defasados, que resultam na falta de tempo e recursos necessários para a pesquisa e a preparação de aulas mais dinâmicas e interativas. Além disso, muitos professores são obrigados a complementar sua renda com outras tarefas, o que compromete ainda mais a qualidade do ensino, limitando as oportunidades de inovação pedagógica.

Nesse contexto, o curso de Mestrado ProfHistória da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no Campus de Parnaíba, surge como um fator decisivo para a revisão e o aprimoramento da prática docente. O ProfHistória tem como objetivo principal "proporcionar formação continuada aos professores de História da Educação Básica, qualificando-os para o exercício da profissão e, consequentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino" ((UFRJ, 2024). O programa não apenas oferece uma base teórica sólida, como também valoriza os saberes pedagógicos e experienciais (Tardif, 2002) adquiridos pelos docentes ao longo de sua prática, destacando que o papel do professor vai além de ser um mero transmissor de conhecimento.

A visão tradicional do professor como um simples mediador de conteúdos já não se sustenta no cenário educacional contemporâneo. É essencial que o docente saiba integrar os saberes científicos com os saberes pedagógicos e experienciais, conforme defende Tardif (2002). Essa abordagem permite que o professor não apenas transmita informações, mas crie um ambiente de aprendizagem dinâmico, que valorize a experiência e as vivências dos alunos, possibilitando uma maior interação e compreensão crítica do conteúdo. O mestrado foi fundamental nesse processo, pois possibilitou o desenvolvimento de um material didático focado na história local, que visa preencher as lacunas identificadas e enriquecer o ensino da disciplina.

Além disso, ao rever e validar os saberes experienciais, o ProfHistória reforça a necessidade de uma base científica sólida que esteja conectada à prática docente. Nesse sentido, é crucial que a formação do professor se apoie em um equilíbrio entre teoria e prática, respeitando e integrando o conhecimento que os professores adquirem ao longo de suas carreiras, Gauthier *et al.* (2013). Essa integração é vital para a criação de metodologias de ensino que atendam às necessidades reais dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Portanto, a pesquisa vai ao encontro de uma demanda urgente por recursos didáticos que reflitam a realidade local e contribuam para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua própria história. Ao focar na História Local, busca-se não apenas preencher uma lacuna pedagógica, mas também criar condições para que o ensino de História se torne mais relevante e transformador, conectando o saber escolar ao cotidiano dos estudantes e ao

contexto social em que vivem. Dessa forma, o ensino da História passa de uma abordagem puramente teórica para se tornar uma ferramenta na construção da identidade e da cidadania, ao permitir que os alunos se reconheçam nos processos históricos e culturais de sua própria comunidade.

Desde o início do mestrado, a escolha de Buriti dos Montes/PI como objeto de estudo foi motivada tanto por minha atuação profissional quanto pelo fato de ser moradora da região. Sempre almejei elaborar uma produção historiográfica que contemplasse minha comunidade, considerando a riqueza cultural e a história local. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, enfrentei diversos desafios, sobretudo na escolha dos aspectos específicos da história de Buriti dos Montes a serem abordados, bem como na integração desses temas com conceitos teóricos relevantes. Definir quais elementos seriam mais significativos e como trabalhá-los de forma que não se limitassem a uma narrativa descritiva, mas que possibilitassem uma reflexão crítica foi uma tarefa complexa.

Além disso, era essencial para mim que a pesquisa mantivesse uma conexão profunda com minha vivência como professora, sem que isso resultasse em um simples relatório da prática docente. Queria que o projeto fosse inovador e que trouxesse contribuições concretas para o ensino da História local, o que gerou dificuldades no processo de elaboração e no desenvolvimento da dissertação. Nesse sentido, a orientação do Prof. Dr. Marcelo Neto, assim como os feedbacks dos avaliadores durante a qualificação, foram essenciais para dar direcionamento ao trabalho e permitir o aprimoramento da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa tomou corpo a partir de uma questão central: De que maneira a identidade cultural e histórica de Buriti dos Montes podem ser trabalhadas no ensino de história local, a partir da valorização e preservação dos seus locais de memória? A partir dessa problemática, surgiram outros questionamentos relevantes: De que maneira estratégias planejadas de ensino podem ser aplicadas em Buriti dos Montes/Piauí para aproximar o ensino de História da realidade dos estudantes e da comunidade? Como integrar essas inquietaçõe**s** com os referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa historiográfica? Estas questões se tornaram a base para a pesquisa e direcionaram os esforços para explorar os espaços de memória e os elementos culturais que formam a identidade dos habitantes de Buriti dos Montes, Piaui.

Desse modo, definimos como objetivo geral: Investigar os aspectos que constituem a identidade cultural e histórica dos habitantes de Buriti dos Montes e como essa identidade pode ser integrada ao ensino de história local. E com os objetivos específicos desdobrados em: Examinar como certas memórias são consolidadas e atualizadas, para estabelecer uma

narrativa sobre a história e a memória local; Pesquisar lugares de memória do município, identificando e analisando como estes espaços refletem a história, a tradições e a cultura local; Examinar como os locais históricos de Buriti dos Montes são usados atualmente para fins de preservação da memória local; Propor reflexões e estratégias que estabeleçam conexões entre o Ensino de História e a Educação Patrimonial, com foco nos lugares de memória de Buriti dos Montes; Produzir um guia didático, para apoiar o ensino de História, com base no currículo da Educação Básica, que integre os locais de memória identificados, na busca pela promoção de uma compreensão crítica do patrimônio cultural local.

A escolha dos espaços abordados na dissertação sobre Buriti dos Montes se justifica pela sua relevância cultural, histórica e social, mesmo sem a realização de uma pesquisa de opinião formal. Esses locais são fundamentais para a compreensão da identidade local, representando não apenas a história da cidade, mas também as vivências e experiências dos seus habitantes. Conforme afirmam Schmidt e Cainelli (2004, p. 114), "o trabalho com a história local no ensino da História facilita a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história". Ao selecionar esses espaços, estamos contribuindo para a valorização das narrativas que muitas vezes são silenciadas ou esquecidas.

Além de sua importância cultural, os espaços escolhidos têm uma conexão direta com a vida cotidiana dos moradores. Eles funcionam como pontos de encontro, celebração e memória, essenciais para o fortalecimento do laço comunitário. A presença desses locais na dissertação permite destacar como eles influenciam as interações sociais e culturais na região, promovendo um senso de pertencimento e identidade entre os cidadãos.

Outro aspecto relevante é o potencial educativo desses espaços. Eles podem servir como ferramentas para o ensino da história e da cultura local, permitindo que as novas gerações compreendam melhor suas raízes, assim como as mudanças ocorridas em sua comunidade. Isso está alinhado com a ideia de que "a preservação cultural deve ser uma prioridade para garantir que as futuras gerações possam acessar e aprender com sua história" (Ribeiro, 2016, p. 112). Assim, ao abordar esses locais, a dissertação não só enriquece o conhecimento sobre Buriti dos Montes, mas também propõe reflexões sobre a importância da educação cultural.

Ademais, a escolha desses espaços reflete uma preocupação com a preservação do patrimônio cultural local em face do desinteresse público que frequentemente permeia essas questões. A falta de apoio institucional pode levar ao abandono e à degradação desses locais, resultando na perda irreparável de histórias e tradições. Ao discutir essa temática na dissertação, levantamos um alerta sobre a importância da preservação do patrimônio cultural e

incentivamos também uma reflexão crítica sobre o papel da comunidade e da administração pública nesse processo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por um caminho metodológico de caráter exploratório e qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica como base para a construção do estudo. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se por sua capacidade de explorar o universo dos significados, ao lidar com motivos, aspirações, conceitos, valores e atitudes. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das relações, processos e características que não podem ser reduzidas à mera operacionalização de variações (Minayo, 2001, p. 22).

A natureza exploratória da pesquisa é particularmente adequada para atingir os objetivos propostos, pois oferece uma visão detalhada e contextualizada do cenário investigado. Essa característica é essencial para a interpretação mais rica e significativa dos dados coletados, permitindo que nuances e particularidades emerjam ao longo do processo de investigação.

As contribuições de Minayo foram utilizadas ainda para a coleta e análise dos dados. Ao problematizar o papel da subjetividade na pesquisa qualitativa, Minayo argumenta que, longe de ser um obstáculo, a subjetividade é parte essencial da singularidade das representações sociais (Minayo, 2001, p. 24). Essa perspectiva metodológica nos auxilia na interpretação dos dados, equilibrando análises objetivas e subjetivas. Esse equilíbrio é fundamental para a compreensão das múltiplas dimensões do objeto de estudo, permitindo que as vozes dos participantes sejam ouvidas e que suas experiências sejam integradas ao conhecimento produzido.

No primeiro momento, realizamos uma pesquisa nos acervos do CETI Antônio Deromi Soares, da Biblioteca Pública Municipal, da Casa da Cultura, da prefeitura e da câmara municipal de Buriti dos Montes, bem como consultamos produções acadêmicas e textos memorialísticos locais, assim como realizamos pesquisa Google Acadêmico sobre artigos acerca da temática. Esses acervos forneceram subsídios essenciais para a análise documental, enriquecendo o estudo com fontes diversas e alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Nas publicações que compõem o material analisado nesta pesquisa, a memória e a história se aproximam, se distanciam e se misturam. Este fenômeno encontra seu exemplo no nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC"s) defendidos em cursos de graduação em História entre os quais destaco: "Entre Montes e Buritis: um olhar sobre a história de Buriti de Montes", defendido por Antônio Dinamarco da Cruz Vieira (Vieira, 2013); "A evolução política de Buriti dos Montes-PI, de 1992 a 2018", que foi defendido por Maria Arlene Monte

da Silva (Silva, 2018), Francisco de Assis Soares Monte, com o título “Festa da Padroeira Nossa Senhora do Monte Serrat na cidade de Buriti dos Montes-PI: descontinuidades e permanências” (Monte, 2021).

Encontramos também a coleta de produções biográficas, “Mãe Teresa, Uma vida de simplicidade e solidariedade”, Marcos Paulo Soares (Soares, 2008); “O poeta das areias” de Francisco José Soares Torres (Torres, 2019); as obras “Areias” e “Raízes” de Francisco Lima do Monte (Monte, 2014); todos elevados à dignidade de elementos chave para a compreensão da história local/memória. Utilizamos também a obra “Anais da ALVAP” (Torres at. al., 2020), com textos literários produzidos pelos seus membros.

Cabe ressaltar que recorte temporal utilizado nesta pesquisa é marcado por uma abordagem que se baseia tanto nas obras acadêmicas e memorialísticas quanto, principalmente, na prática cotidiana desta professora pesquisadora, ancorada nos usos dos locais de memória. Esta pesquisadora, enquanto cidadã da comunidade de Buriti dos Montes insere-se na dinâmica da cidade, vivenciando seu contexto e, ao mesmo tempo, utilizando esses espaços como recursos educacionais em sua prática pedagógica. Ao transitar pela cidade e interagir com os lugares de memória, vivencio formas de aprendizado e produção de conhecimento que se materializa no ensino da História, utilizando esses locais como instrumentos para a construção de um entendimento crítico da história local.

As obras e produções acadêmicas sobre Buriti dos Montes, que são utilizadas como fontes desta pesquisa, oferecem também recorte temporal essencial para compreender as transformações que moldaram a cidade. Elas proporcionam uma visão abrangente e contextualizada dos eventos históricos que marcaram a região, permitindo uma reflexão mais profunda sobre o desenvolvimento histórico e as dinâmicas identitárias do município. Essas obras, memorialísticas e biográficas, revelam aspectos fundamentais da formação do município, trazendo à tona as tradições, sentimentos e valores que definem a identidade local. Assim, essas produções não só enriquecem a historiografia de Buriti dos Montes, mas também aproximam a comunidade de sua própria história, ampliando a compreensão sobre o passado por meio de perspectivas locais e da memória coletiva.

Além disso, é importante ressaltar que os recortes temporais apresentados nas obras que investigam a história e a memória de Buriti dos Montes oferecem uma base essencial para compreender como esses elementos são utilizados e preservados dentro da comunidade. O estudo destaca a importância dessas fontes na construção da identidade local, evidenciando como a memória, transmitida de geração em geração, é vivida de maneira prática e experiencial. Nesse contexto, os locais de memória, ao serem integrados ao processo

educativo, tornam-se ainda mais significativos na formação de um entendimento coletivo. Eles reforçam a necessidade de conectar o saber acadêmico à experiência cotidiana da cidade, tornando o aprendizado mais próximo e relevante para os alunos.

Nesse sentido, utilizamos o recorte temporal das diversas obras que investigam a história e a memória de Buriti dos Montes, cada uma enfocando períodos específicos e oferecendo diferentes perspectivas sobre a construção histórica da cidade. A obra *"Entre Montes e Buritis (1992-2002): um olhar sobre a história de Buriti dos Montes"* de Antônio Dinamarco da Cruz Vieira (Vieira, 2013), adota o recorte temporal de 1992, ano da emancipação política do município, até 2002, ano de publicação da obra. Esse intervalo abrange os primeiros dez anos de consolidação política e social de Buriti dos Montes, período fundamental para compreender as bases administrativas e sociais do município recém-emancipado.

Em seguida, a obra *"A evolução política de Buriti dos Montes-PI, de 1992 a 2018"*, de Maria Arlene Monte da Silva, que expande o recorte temporal anterior, abrangendo de 1992 até 2018, ano da defesa da obra, permitindo uma análise mais ampla das transformações políticas e sociais. A obra *"Festa da Padroeira Nossa Senhora do Monte Serrat na cidade de Buriti dos Montes-PI: descontinuidades e permanências"* (2021), de Francisco de Assis Soares, que oferece um estudo mais recente sobre aspectos culturais e religiosos, sem especificar um recorte temporal preciso, mas concentrando-se em eventos contemporâneos relacionados aos festejos de Nossa Senhora do Monte Serrat, padroeira de Buriti dos Montes-Pi.

Entre as produções biográficas, a obra "*Mãe Teresa, uma vida de simplicidade e solidariedade"* (2008), de Marcos Paulo Soares, abrange um período de mais de um século – de 1905, ano de nascimento de Mãe Teresa, até 2008, data da publicação da obra –, explorando sua vida e impactando na comunidade. Já "O poeta das areias" (2019), de Francisco José Soares Torres, utiliza como recorte temporal o ano de 1939, ano de nascimento de Afonso Soares Cavalcante, até 1992, ano de sua morte. O poeta dos areais é retratado como uma figura de grande relevância para a expressão artística local, com sua obra poética contribuindo significativamente para a preservação da memória e da identidade cultural de Buriti dos Montes. O livro de Torres destaca a importância do legado de Afonso Soares Cavalcante, não apenas como poeta, mas também como um cronista sensível das paisagens e vivências da região, imortalizando aspectos da vida cotidiana e das tradições locais em suas palavras.

As obras “Areias” e “Raízes” (2014), de Francisco Lima do Monte, traçaram um arco temporal que remonta ao início do povoamento de Buriti dos Montes no século XIX até 2014, dados de sua publicação, investigando o processo histórico de formação. Essas obras conjuntas investigam o processo histórico de formação do município, destacando os desafios enfrentados pela população local ao longo dos séculos, as transformações políticas, econômicas e sociais, além de evidenciar a riqueza cultural presente nas tradições e costumes. Ao explorar essas temáticas, Monte contribui de maneira significativa para a compreensão da identidade local, oferecendo uma visão detalhada das dinâmicas que moldaram Buriti dos Montes e proporcionando subsídios para a preservação da memória histórica e cultural da região.

As categorias conceituais escolhidas para serem analisadas nesta pesquisa incluem: Identidade, Memória, História, Lugares de Memória. Para compreender e examinar melhor as unidades dos registros temáticos escolhidos, buscou-se desenvolver alguns outros conceitos e discussões, como Patrimônio, Educação Patrimonial e ensino de História.

A dissertação é estruturada em três capítulos, que buscam explorar as interconexões entre história, memória e identidade, com um enfoque na educação patrimonial.

No primeiro capítulo, intitulado "***Tecendo Relações entre História, Memória e Lugares de memória”***, faremos uma imersão nas abordagens teóricas que darão fundamentação ao debate, para, assim, propor os percursos didáticos com solidez e consistência. Neste sentido, na primeira seção do capítulo, *“A relação entre história, memória e identidade: algumas concepções*”, buscamos tecer abordagens sobre concepções de identidade e sua construção a partir da memória.

Para nos orientar nestas discussões, recorremos a diversos autores que deram suporte à nossa pesquisa. Entre eles, Maurice Halbwachs (1990), em "Memória Coletiva", apresenta que a relação da memória individual é construída socialmente. Utilizamos ainda Jacques Le Goff, (1990) em "História e Memória", que ajuda a refletir sobre memória, identidade; além de Circe Bitencourt (2018), que na obra “Ensino de História: fundamentos e métodos” destaca a importância da memória para a compreensão da história local e para a formação da identidade.

Estes autores também foram utilizados na segunda seção do primeiro capítulo, que aborda “*A memória como um instrumento de poder e a disputa pela narrativa histórica*” onde discutimos as concepções de memória sua utilização na construção da memória coletiva e como um elemento de poder e disputa no processo da narrativa histórica. Utilizamos ainda nesta seção, as discussões de Michael Pollak (1989) que em “Memória, Esquecimento,

Silêncio" aborda a concepção de memória como uma manifestação social, influenciada por fatores como poder e contexto histórico, trazendo contribuições importantes pertinentes aos estudos acerca das relações entre as memórias coletivas e as ações do Estado; destacando as dinâmicas do esquecimento e os momentos de silêncio.

A última seção do primeiro capítulo aborda os "Lugares de Memória no Ensino de História" suas trajetórias, e os desafios que eles apresentam, fornecendo ainda um olhar crítico sobre como esses espaços podem ser utilizados na educação. Utilizamos o conceito proposto por Pierre Nora (1993), com o texto "Entre Memória e História: a Problemática dos Lugares", em que analisa o surgimento dos lugares de memória e como os sentimentos de pertencimento e identidade são despertados nos grupos sociais.

O segundo capítulo "***Patrimônio, Educação e Ensino de História: Transformações, Estratégias e Desafios Contemporâneos"***, primeira seção, *"De herança privada à dimensão pública e coletiva*", analisará as transformações significativas que o conceito de patrimônio sofreu ao longo do tempo, desde sua origem como herança privada, restrita ao domínio individual ou familiar, até sua evolução para uma dimensão pública e coletiva, abordando as mudanças sociais e culturais que impactaram essa transformação.

A seção apresentará ainda uma subção, "*Do Edificado ao Imaterial: a transformação do conceito de Patrimônio*" detalhando como o conceito de patrimônio cultural se expandiu deixando de se restringir a bens materiais (como monumentos e construções) para incluir aspectos imateriais (como tradições, práticas e saberes).

A segunda seção do capítulo, "*Formas de Proteção do Patrimônio Cultural no Brasil*" aborda as diferentes estratégias e legislações voltadas à preservação e proteção do patrimônio cultural no Brasil, destacando as políticas públicas e as práticas adotadas para garantir a conservação dos bens culturais, tanto materiais quanto imateriais, em todo o território nacional. Para estudarmos o conceito de patrimônio, utilizamos a obra de Reginaldo Gonçalves (2009), "O patrimônio como categoria de pensamento"; Pedro Paulo Funari e Sandra Pelegrini (2009); Françoise Choay (2001), Regina Abreu (2009) e Evelina Grunberg (2007), que oferecem suporte para compreender a constituição do patrimônio cultural e os interesses que ele serviu, tanto no passado quanto nos atuais.

A terceira seção do segundo capítulo apresenta a "*Educação patrimonial como uma estratégia metodológica*" destacando seu papel no ensino de História e na valorização do patrimônio cultural, analisando como a integração de práticas educativas voltadas para o patrimônio pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes,

incentivando o reconhecimento e a preservação dos bens culturais de sua comunidade e região.

Para o estudo sobre educação patrimonial, recorremos a Horta, Grunberg e Monteiro (1999), no "Guia Básico de Educação Patrimonial", assim como de autores que trazem reflexões importantes sobre a educação patrimonial como os textos de Átila Tolentino (2016), em “O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática” e Simone Scifoni (2015) em “Para repensar a Educação Patrimonial” em que refletem criticamente sobre conceitos como “alfabetização cultural”. Assim como Sônia Florêncio (2015), que em “Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais” destaca a importância política da Educação Patrimonial, vista não apenas um processo de preservação, mas também como um instrumento de reflexão crítica, inclusão e reconhecimento da diversidade cultural e histórica do Brasil.

Ademais, foi essencial discutir sobre os desafios e as novas perspectivas pedagógicas que surgem no contexto do ensino de História, trazidas pela implementação do Novo Ensino Médio. A ênfase será colocada na forma como essas diretrizes influenciam a organização curricular, a prática docente e o desenvolvimento de estratégias que promovam o pensamento crítico, a consciência histórica e a valorização da diversidade cultural, articulando o conteúdo histórico ao cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, a penúltima seção do segundo capítulo, intitulada “*Desafios da implementação do Novo Ensino Médio na prática do ensino de História*”, explora os desafios da implementação do Novo Ensino Médio para a Educação Histórica. A discussão baseia-se nos dispositivos legais que orientam o ensino de História no Brasil, como a BNCC (2017), os PCNs (1998/1999) e as orientações curriculares do Estado do Piauí (2018). Além disso, foram consideradas reflexões teóricas sobre o ensino de História à luz dessas diretrizes, embasadas nos trabalhos de Fontineles e Sousa Neto (2023), Domingues (2017), Zanz (2020), Azevedo e Castro (2022) e Ribeiro (2024).

Na última seção, “*Novas perspectivas no ensino de História: Programas, práticas e produção de Material Didático”*, será realizada uma abordagem sobre a relevância de projetos como o PIBID e o PROFHISTÓRIA, que reconhecem o professor como pesquisador e a importância da produção dos materiais didáticos, fornecendo suporte à concepção do produto educacional. professor como pesquisador e por atribuir grande importância à prática em sala de aula. Esses programas reforçam a conexão entre a vivência do cotidiano escolar e a academia, promovendo a integração entre teoria e prática. Além disso, valorizamos a produção de materiais didáticos como parte essencial do processo educativo, fornecendo

suporte para a concepção de produtos educacionais que dialogam diretamente com o contexto escolar e atendem às necessidades específicas do ensino de história. Para esta discussão, foram utilizados os textos de Fontineles; Sousa Neto (2017), Fontineles; Frota (2019) Monteiro; Reznik (2021), Cerri, 2001), Schmidt ; Cainelle (2009).

No terceiro capítulo, *"**Lugares e Memórias de Buriti dos Montes: Narrativas e imagens***", buscaremos explorar as narrativas históricas e os espaços simbólicos que compõem a memória coletiva de Buriti dos Montes. Neste sentido, na primeira seção, *"A construção da memória coletiva local: primeiras reflexões"*, buscaremos compreender como essas memórias moldam a identidade da comunidade e de como revelam a dinâmica social entre as histórias que definem os conflitos e silenciamentos, as lembranças compartilhadas e os espaços significativos presentes na comunidade. A segunda seção, "*Formação e Povoamento de Buriti dos Montes: memórias, silenciamentos e segregação*", trará uma abordagem sobre as vivências e narrativas locais relacionadas ao processo de formação histórica do município. O foco será nas percepções dos moradores sobre como esses eventos históricos moldaram a identidade da comunidade, explorando também os silenciamentos, as lembranças compartilhadas e as dinâmicas sócio espaciais presentes.

A terceira seção deste capítulo, "*Narrativas e vivências em torno da moagem*" abordará a tradicional sobre moagem de cana-de-açúcar, ilustrando como essa atividade influencia a memória coletiva. Traremos também a discussão sobre "*Efemérides Locais e a Construção da Identidade Coletiva",* abordando eventos importantes, como o processo de emancipação política de Buriti dos Montes e o aniversário da cidade, e como esses momentos se tornam símbolos centrais na construção da identidade coletiva local.

Em seguida, a quinta seção capítulo fará uma análise sobre os "Conflitos na preservação do patrimônio histórico: o caso da capela" abordando o processo de destruição da antiga capela de Buriti dos Montes, que foi removida para dar lugar a uma igreja maior, em resposta às mudanças espaciais e sociais decorrentes da emancipação política do município e do aumento populacional. A análise examinará os conflitos gerados por essa transformação, destacando a preocupação entre a preservação do patrimônio histórico e as necessidades de adaptação à nova configuração da cidade, influenciada pelo crescimento da população. Será explorada também a forma como essa mudança impactou as memórias locais e o sentimento de pertencimento da comunidade.

O capítulo também destacará nas seções, seis e sete respectivamente, a "*Casa da Cultura Zé Zito: guardiã da identidade cultural de Buriti dos Montes*" e o "*Museu Comunitário Aristides do Monte Torres*" como espaços identificados como lugares dedicados

à preservação e valorização da memória cultural de Buriti dos Montes, enfrentam sérias dificuldades como a escassez de recursos e o desinteresse da sociedade em participar da preservação e valorização de sua própria história. Teremos na sétima seção do terceiro capítulo, a história da "*Primeira escola de Buriti dos Montes: CETI Antônio Deromi Soares*". O foco será uma análise da trajetória dessa instituição, suas transformações ao longo do tempo e o impacto que teve no acesso à educação e na construção de um projeto educacional mais estruturado para a comunidade, refletindo as mudanças sociais e culturais que aconteceram no município, atualmente conhecida como Centro de Ensino em Tempo Integral - CETI Antônio Deromi Soares.

Por fim, a última seção do capítulo abordará "*O Poço da Bebidinha: Patrimônio histórico de Buriti dos Montes*", que abordará a importância histórica e cultural deste sítio para a comunidade, destacando seu papel como um marco simbólico na formação do município. Serão trazidas reflexões sobre o processo de preservação deste patrimônio, incluindo a atuação de instituições como o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), destacando também as dificuldades enfrentadas na preservação desse patrimônio, especialmente frente às intempéries da natureza, como o desgaste causado pelo tempo e as condições climáticas adversárias, que desafiam os esforços de conservação.

Em anexo a esta dissertação, iremos propor um guia didático sobre a história e a memória de Buriti dos Montes, Piauí. A proposta está estruturada em oito seções, com duração variável para cada seção, permitindo livremente o desenvolvimento das atividades conforme necessário. Os professores de história são convidados a utilizá-lo como ferramenta pedagógica, diferenciando-se das abordagens tradicionais.

O terceiro capítulo desta dissertação será indicado para servir de suporte para a utilização do guia. Na parte inicial do produto educacional, analisaremos as devidas competências e habilidades constantes na BNCC, que se adequam às temáticas trabalhadas nesta pesquisa, bem como um quadro com as seções, encontros e temas sugeridos pela autora como um norte para o trabalho dos professores, dentro dessa proposta de abordagem.

1 TECENDO RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E LUGARES DE MEMÓRIA

Neste capítulo, analisaremos as interações entre história, memória e identidade, destacando a conexão entre as questões educacionais e patrimoniais, além da relevância dos lugares de memória na construção do conhecimento histórico. O foco compreenderá como esses conceitos se entrelaçam na formação das identidades coletivas. A partir disso, iniciaremos uma análise sobre a maneira como a memória individual e coletiva é moldada pela sociedade, considerando que a memória não é algo exclusivamente pessoal, mas, sim, uma interação socialmente construída, que é influenciada por contextos históricos e relações de poder. A reflexão sobre como a memória contribui para a formação da identidade será um dos pontos centrais desta discussão, com ênfase na importância da memória para entender a história.

O capítulo também abordará como a memória pode se tornar um instrumento de poder, sendo utilizado para fortalecer determinadas narrativas históricas. Discutiremos, portanto, as dinâmicas de esquecimento e de silenciamento que ocorrem quando certos eventos ou traços culturais são apagados ou distorcidos, tanto por ações de grupos dominantes quanto por políticas públicas que moldam a memória coletiva. Essa análise será fundamental para entender a disputa pela construção da memória oficial, que muitas vezes reflete os interesses de determinados grupos sociais.

Outro ponto relevante será a discussão sobre a importância dos lugares de memória no processo de ensino de história. Vamos analisar como esses locais foram e são utilizados para o fortalecimento do pertencimento e da identidade coletiva, funcionando como marcos simbólicos que ajudam a construir as narrativas históricas e culturais dos grupos sociais.

1.1. A relação entre história, memória e identidade: algumas concepções.

Neste tópico vamos refletir sobre os principais conceitos de memória e como eles influenciaram o campo da historiografia nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Essa análise incluirá uma exploração de como a memória tem contribuído para a renovação das abordagens historiográficas, destacando as mudanças na forma como entendemos e interpretamos o passado e a identidade coletiva.

Le Goff, (1999, p. 423) afirma que a memória consiste numa “propriedade de conservar certas informações” e dela é possível atualizar informações passadas. Segundo o

autor, por este âmbito, a memória exerce uma função crucial para as sociedades devido sua capacidade de conservar as informações do passado. Ele ainda destaca que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (Le Goff, 1996, p. 477)

De acordo com teórico Henri Bergson[3] (1999), a memória desempenha um papel crucial ao evocar o passado à luz das questões atuais. O autor destaca que a função essencial da memória é “evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, registrar-nos o que precedeu e o que melhorou, ajudando-nos assim a decisão mais útil” (Bergson, 1999, p. 266).[4]

No campo dos estudos sobre a memória, destacam-se dois tipos principais: a memória individual e a memória coletiva. Neste trabalho, nosso foco é analisar as interações entre essas duas dimensões da memória.

Maurice Halbwachs, um dos pioneiros na reflexão sobre a memória coletiva, afirma que "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva", e esse ponto de vista varia conforme o lugar que ocupamos na sociedade (Halbwachs, 1990, p. 51). Assim, a memória individual é profundamente influenciada por fatores sociais e relacionais, evidenciando seu caráter coletivo.

Ao abordar o conceito de memória coletiva sob a perspectiva de Halbwachs, Albuquerque Jr. (1994) alerta que a memória coletiva não é apenas a soma das memórias individuais e particulares. Em vez disso, o autor argumenta que ela constitui um “campo discursivo e de força” em que as memórias individuais são moldadas e ajustadas. Segundo Albuquerque Jr., são as interações com outros indivíduos que ajudam a definir e solidificar o conteúdo e a forma de nossas recordações. Pollak (1992) também discute a interconexão entre memórias individuais e coletivas, destacando que as memórias individuais são profundamente influenciadas por elementos da memória coletiva. O autor destaca:

> as memórias individuais estão impregnadas por elementos de uma memória coletiva. E acrescenta: [...] devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis (...). É como se, numa história de vida individual (...) houvessem elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudança. Em certo sentido, determinado número de elementos torna-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa (Pollak, 1992, p. 201).

[3] Dois teóricos fundamentais para as reflexões de Maurice Halbwachs sobre a memória coletiva foram Henri Bergson e Émile Durkheim. In: Silva, Ana Claudia dos Santos da Silva Memória e Resistência : Os marcos sociais da memória de feirantes e moradores do bairro da Terra Firme, em Belém-PA / Ana Claudia dos Santos da Silva Silva. — 2018. 328 f. : il. color

[4] Bergson, H. Matéria e memória. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Segundo Halbwachs ([1950] 2004) em "Memória Coletiva e memória Histórica**"** (1950), do livro "A Memória Coletiva", a manutenção das memórias vai estar relacionada à própria dinâmica dos grupos. Segundo ele, toda memória coletiva precisa de um grupo como suporte para existir. Para Halbwachs, o indivíduo só consegue se lembrar de algo e sustentar suas memórias porque pertence a um grupo social que o auxilia nesse processo. O autor destaca:

> o indivíduo só é capaz de recordar e sustentar memórias na medida em que pertence a um grupo social. Ele afirma que nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se tratando de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (Halbwachs, 1990, p. 26).

Halbwachs enfatiza que o indivíduo só consegue gravar porque pertence a um grupo social. Ele argumenta que nossas lembranças são constantemente reforçadas pelos outros, mesmo quando dizem respeito a experiências individuais.

Cunha[5] (2016, p. 90), ao citar Maurice Halbwachs, reforça essa perspectiva ao afirmar que "toda memória é social/coletiva [...] a memória individual é formada por diversos pontos de referência que nos inserem na memória de uma coletividade". Em outras palavras, que uma memória individual se constrói a partir de referências coletivas. Em complemento, ao recorrer a Pollak (1992, p. 3), memória coletiva define "o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais". Destacando assim, que a memória coletiva define tanto os elementos compartilhados por um grupo quanto aqueles que o diferenciam dos demais, contribuindo para o sentimento de pertencimento e para a delimitação de fronteiras sociais estabelece aquilo que é compartilhado por um grupo e o que o distingue dos demais, fortalecendo os sentimentos de pertencimento e delimitação.

Em outras palavras, o que diferencia um grupo de outros desempenha um papel igualmente importante na definição das fronteiras socioculturais. Essas diferenças podem se manifestar em costumes, linguagem, religião, modos de vida ou até em perspectivas ideológicas. Tais distinções não apenas reforçam a identidade do grupo, mas também estabelecem limites simbólicos que o separam de outros grupos. Esses limites são percebidos

[5] CUNHA, Bruno Ornelas da. Jogo Urbano: história local no ensino de história. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173362. Acesso em: 20 ago. 2024.

de forma positiva, como um meio de valorização da diversidade cultural, ou, em algumas situações, de forma negativa, como fonte de tensão.

Assim, o que é comum e o que é diferente em relação a outros grupos formam um equilíbrio dinâmico que estrutura as interações sociais. Enquanto o sentimento de pertencimento fornece uma base para a solidariedade e o reconhecimento dentro do grupo, as fronteiras socioculturais são colocadas para a percepção da alteridade e para a definição das relações com outros grupos. Esses processos são fundamentais para compreender como as identidades coletivas são construídas, mantidas e transformadas em diferentes contextos históricos.

Quanto à transmissão de uma geração a outra, Halbwachs reforça que esta ação é essencial no grupo familiar, pois:

> Ainda que uma criança não se a perceba de tudo imediatamente, e não distinga em seu avô os traços pessoais, o que parece explicar-se simplesmente pelo fato de que está velho, e que pertença à antiga sociedade na qual viveu, formou-se e da qual guarda sua marca, a criança sente, todavia, confusamente, que entrando na casa de seu avô, chegando em seu bairro ou na cidade onde mora , penetra numa região diferente, e que no entanto não lhe é estranha por que se amolda muito bem à imagem e à maneira de ser dos membros mais velhos de sua família (Halbwachs [1950], 2004, p. 70).

Halbwachs sugere que, mesmo sem compreender todos os detalhes, uma criança percebe intuitivamente as marcas de uma geração ou de uma época nos mais velhos, como seu avô. Embora não distinga claramente as características individuais ou o contexto histórico que moldaram essas pessoas, ela sente que o ambiente em que vivem — a casa, o bairro, a cidade — possui uma atmosfera própria, diferente, mas familiar. Essa familiaridade se dá porque o lugar e as pessoas refletem os mesmos valores e modos de ser que ela reconhece nos membros mais velhos de sua família, criando um laço entre gerações. Esse laço, ainda que intuitivo, conecta a criança à memória coletiva de sua família e ao passado que moldou seus membros mais velhos.

Neste sentido, a construção da identidade, de acordo com Halbwachs, está profundamente ligada a essa natureza coletiva da memória. As lembranças individuais e de grupo são moldadas com base na relação de pertencimento, e quanto mais próximos estão os indivíduos de um grupo, mais vívidas e presentes permanecem suas memórias. Por outro lado, quanto mais distantes estão, maior a propensão ao esquecimento. Assim, a identidade é construída socialmente, e as memórias são mantidas e compartilhadas dentro de grupos, permitindo que o indivíduo compreenda seu lugar no mundo.

Deste modo, conforme apontam Oliveira; Almeida; Fonseca (2012), compreendemos que:

> A memória individual sempre estará conectada à memória de um grupo (memória coletiva), uma vez que o indivíduo não faz suas reflexões baseadas somente em seu próprio referencial, mas em diálogo com os outros indivíduos que participam do mesmo grupo que ele (Oliveira; Almeida; Fonseca, 2012, p. 81).

Ecléa Bosi, no livro "Memória e Sociedade: lembranças de velhos", reforça o entendimento, ao conceber que a "memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo" (Bosi 1994, p.54).

Vieira[6] utiliza Halbwachs[7] (2004) para reafirmar este entendimento ao destacar que "só temos capacidade de lembrar quando assumimos o ponto de vista de um ou mais grupos e nos situamos em uma ou mais correntes do pensamento coletivo". A rememoração individual é, por consequência, determinada pela memória coletiva e se apresenta como parte importante dessa construção identitária (Vieira, 2015, p. 3). Ou seja, uma memória individual não existe isoladamente, mas é moldada e influenciada pela memória coletiva.

A maneira como nos lembramos de eventos, experiências e contextos depende de nossa inserção em determinados grupos sociais, que nos oferecem referências e moldam nossas percepções. Assim, a rememoração individual é uma extensão da memória coletiva e desempenha um papel crucial na construção da identidade, pois ao registrar, os indivíduos estão, de alguma forma, conectados e compartilhando um contexto mais amplo de significado.

A memória coletiva tem uma função classificatória (Halbwachs, 2004). Assim, ao se integrar a um grupo, o indivíduo participa ativamente na construção das lembranças coletivas. Esse processo envolve várias etapas, como a evocação de memórias a partir das vivências atuais, a seleção e organização dessas lembranças, até sua reconstrução e posterior rememoração.

Desta maneira, para que essa transmissão não se torne inviável, os grupos precisam constantemente reconstruir suas conversas, contatos, recordações, efemeridades, usos e costumes, além de conservar seus objetos para assim manter o pertencimento aos lugares onde desenvolveram suas vidas (Halbwachs, 1990).

A memória é uma garantia de que o grupo permaneça coeso e fiel a si mesmo, apesar das mudanças e do movimento constante. Assim sendo, "recorremos aos testemunhos para

---

[6] VIEIRA, Itala Maduell. A memória em Maurice Halbwachs, Pierre Nora e Michael Pollak. In: XI ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL 2015, Niterói. Anais [...]. Niterói: UFF, 2015. p. 1–10.

[7] HalbwachS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação" (Halbwachs, 2006, p.29). Estes relatos servem tanto para fortalecer quanto para corrigir o que já foi registrado ou lembrado, preenchendo lacunas na compreensão dos acontecimentos. A memória, associada aos testemunhos, contribui para que o passado se mantenha vivo e relevante, moldando o presente e o futuro de uma comunidade.

Contudo, na nossa rotina diária, o foco em atividades imediatas e demandas da vida prática nos fazem esquecer o impacto que a memória tem sobre essa compreensão histórica e sobre a formação da nossa identidade individual e coletiva. Desta forma, explorar o município e os lugares de memória associados a ele neste trabalho visa oportunizar a professores, alunos e à comunidade formas de apropriação da memória, permitindo assim a exploração e a reinterpretação desses elementos da memória social a partir das perspectivas e experiências individuais de cada um, com o intuito de promover uma compreensão mais rica e dinâmica da história local e da formação da identidade coletiva. Habwachs aprofunda a intencionalidade do produto educacional ao destacar que:

> Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte da mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (Halbwachs, 1990, p. 31).

Nesse sentido, para o autor, lembrar um acontecimento do passado envolve mais do que simplesmente evocar detalhes individuais. Ele argumenta que esse processo exige uma reconstrução baseada em informações compartilhadas pela comunidade, inserindo a memória individual dentro de um contexto coletivo. Para Halbwachs, a memória é essencialmente um fenômeno social, e a memória individual é apenas uma perspectiva sobre a memória coletiva, moldada pelas posições sociais que ocupamos e pelas interações que estabelecemos.

Jacques Le Goff reforça essa perspectiva da memória coletiva ao definir a memória como a capacidade de preservar e trazer à tona dados do passado, sublinhando que a memória não é apenas um fenômeno individual, mas desempenha um papel central nas interações sociais e na formação histórica. Para ele, a memória coletiva preserva e transmite informações fundamentais sobre a experiência humana ao longo do tempo, criando um elo entre o passado e o presente, e, consequentemente, moldando tanto a identidade individual quanto a coletiva (Le Goff, 1996, p. 423).

Pollak enfatiza que a memória não é neutra, mas sim sujeita a influências que definem como os eventos passados são lembrados e interpretados (Pollak, 1992). Ao tratar da memória herdada, o autor também evidencia a forte conexão entre memória e sentimento de identidade, indicando que nossas lembranças desempenham um papel essencial na formação e manutenção da nossa identidade pessoal e coletiva.

> a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (Pollak, 1992, p. 5).

A identidade é formada e ajustada em relação aos outros e conforme critérios sociais de aceitabilidade e credibilidade. A memória e a identidade são, portanto, negociáveis e dinâmicas, não fixas ou imutáveis. Em vez de serem essências permanentes, elas são moldadas e renegociadas através das interações sociais e culturais.

Pollak (1992) aponta que a memória é fundamental para a sensação de continuidade e coerência, seja de uma pessoa ou de um grupo, permitindo que eles reconstruam a própria história e se reconheçam ao longo do tempo. Isso reflete o papel da memória na constituição da identidade, já que ela oferece um fio condutor que liga o passado ao presente.

> [...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 204).

Pierre Nora (1993) complementa essa concepção ao sugerir que a busca pela identidade nos transforma em historiadores de nós mesmos, em um esforço contínuo de reconstrução por meio da memória. Isso significa que, para compreender quem somos e de onde viemos, recorremos às nossas próprias histórias e memórias. Cada grupo ou indivíduo, ao tentar compreender sua identidade, se dedica a explorar e reinterpretar eventos passados, experiências e narrativas que moldaram suas trajetórias.

Existe, assim, uma relação dinâmica entre memória, história e identidade. Através da memória, elaboramos e reforçamos narrativas que definem nossa compreensão de nós mesmos. Essas narrativas são influenciadas por fatores históricos, culturais e sociais, que desempenham um papel crucial na formação de nossa visão de identidade.

Esse processo é dinâmico, contínuo e complexo, envolvendo não apenas a preservação de memórias, mas também a criação de novas narrativas que refletem as mudanças e

desenvolvimentos ao longo do tempo. A busca pela identidade, portanto, é um esforço constante que integra a memória e a história na construção da compreensão de si mesmo e do grupo.

A construção da memória está presente em diversas esferas da nossa vida cotidiana, seja por meio de ações governamentais, seja por meio de diferentes grupos ou agentes sociais. Daí a necessidade de pensar a memória como um espaço de disputa, um ambiente onde se travam lutas para se estabelecer o que deve ser lembrado enquanto referência à coletividade e o que deve ser esquecido, silenciado. Assim sendo,

> A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. (Pollak, 1989, p.7).

Nesse sentido, a memória deve ser entendida, antes de tudo, como um projeto que, dependendo da conjuntura política, pode tanto lembrar quanto fazer esquecer, de acordo com os marcos sociais e valores do presente. Le Goff sugere que “memória não é somente uma conquista; é também um instrumento e um objeto de poder, na medida em que, pela dominação da recordação e da tradição, o grupo se afirma e se reconhece” (Le Goff, 1996, p. 476). O poder está em disputa constante, como afirma Foucault (1997)

A memória individual pode, portanto, ser manipulada de forma consciente ou inconsciente através da afetividade, do desejo, da inibição ou da censura, influenciando recordações e esquecimentos. Esse fenômeno também se aplica à memória coletiva, onde forças sociais competem por determinadas memórias em detrimento de outras, resultando em esquecimento. Segundo Le Goff “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 1996, p. 426).

A memória coletiva é, portanto, um campo de disputa entre grupos sociais que buscam controlar a narrativa histórica e influenciar a memória ou o esquecimento. A manipulação dessa memória reflete os mecanismos de controle dos grupos dominantes, que podem moldar a história de acordo com seus interesses.

Peter Burke também destaca a complexidade que permeia tanto a História quanto a memória.

> Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais ser objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a

> ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados (Burke, 2000. p. 70).

A forma como o passado é lembrado e narrado está profundamente ligada às dinâmicas e interesses dos grupos sociais, em vez de ser uma representação pura e imparcial do que realmente aconteceu. Nesse sentido, lembrar e escrever sobre o passado não são mais vistas como atividades simples ou inocentes como se pensava anteriormente. Tanto as memórias quanto as histórias não são mais consideradas objetivas. Os historiadores perceberam que esses processos envolvem seleção consciente ou inconsciente, interpretação e distorção. Além disso, esses processos são condicionados e influenciados por grupos sociais e não é obra de indivíduos isolados.

Para manter viva a memória, é fundamental lembrar e revisitar as experiências e acontecimentos do passado. Não se deve deixar a memória cair no esquecimento; ao contrário, deve ser constantemente relembrada e refletida para garantir a sua continuidade. Soares, no livro, “Educação patrimonial: relatos e experiências” destaca:

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

A preservação da memória se dá pela recordação, a contagem da história requer reflexão, e assegurar a identidade exige manutenção contínua. Esses princípios são o núcleo da Educação Patrimonial, que busca promover a valorização cultural e garantir a perpetuação das tradições e saberes.

Ao abordar a relação entre memória, história e identidade, é evidente que a preservação e exploração da memória — seja através da história local, da educação patrimonial ou de outras metodologias — desempenham um papel crucial na construção da identidade. A memória não é meramente uma recordação passiva do passado, mas um processo dinâmico e relacional que fundamenta o sentimento de pertencimento e reforça a identidade de grupos e indivíduos.

Nesse contexto, educadores, alunos e a comunidade têm a oportunidade de apropriar-se e reinterpretar suas narrativas. Este processo de lembrança e narrativa não só preserva o passado, mas também molda o presente e o futuro. A escola, como ambiente educativo, tem um papel fundamental nesse processo, oferecendo um espaço para que essas memórias e patrimônios sejam discutidos e vividos. Ao integrar a memória local e as experiências

pessoais dos alunos nas aulas de História, promovendo uma abordagem que valorize o contexto cultural e as tradições da comunidade, a escola contribui significativamente para o fortalecimento da identidade coletiva e individual.

Assim, ao adotar práticas que conectem a memória familiar, as histórias locais e as tradições comunitárias à educação, é possível não apenas preservar e valorizar o patrimônio cultural, mas também fomentar uma compreensão mais profunda e contextualizada da identidade. Circe Bittencourt (2018, p. 147) reforça essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de uma abordagem de história local que estabeleça conexões com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas e outros aspectos, permitindo que os alunos se vejam refletidos na narrativa histórica. Isso não só enriquece a aprendizagem e promove um sentimento de pertencimento, mas também prepara os alunos para se engajarem ativamente na preservação e celebração de sua herança cultural.

No entanto, é crucial observar, como destaca a autora, que a memória e a história não devem ser confundidas. A memória é uma construção pessoal e coletiva que pode variar e ser subjetiva, enquanto a história busca uma análise mais objetiva e contextualizada dos eventos passados. Segundo Bittencourt:

> A memória, entretanto, não pode ser confundida com a história, como advertem os historiadores. As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. As dos velhos e de pessoas que ainda estão no setor produtivo ou as de homens e de mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento (Bittencourt, 2018, p. 148).

Por serem influenciadas pelas experiências pessoais e perspectivas de cada indivíduo, as memórias são subjetivas e precisam ser evocadas e confrontadas, já que diferentes pessoas podem lembrar-se de um mesmo acontecimento de formas distintas. As memórias de idosos, por exemplo, podem diferir das memórias de pessoas ainda ativas no setor produtivo; assim como as experiências de homens e mulheres também podem não coincidir, mesmo quando se referem ao mesmo evento.

Um dos autores mais citados sobre os conceitos de memória, seja ela individual ou coletiva, é Pierre Nora, que enfatiza a clara distinção entre memória e história, conceitos que, apesar de frequentemente confundidos, representam dimensões diferentes da compreensão do passado e da construção da identidade. Segundo o mesmo, a memória e história estão longe de serem sinônimos.

> Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência de que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do

> esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações (Nora, 1984, p. 9).

A memória é descrita por Nora como um fenômeno dinâmico e sempre atual, intrinsecamente ligado aos grupos vivos. A memória está em constante evolução e se alimenta da interação contínua entre lembrança e esquecimento. Ela é uma construção coletiva que pode ser moldada e manipulada, sujeita a mudanças e atualizações, conforme as necessidades e perspectivas dos grupos sociais. Não é uma representação fixa do passado, mas uma vivência presente, moldada por experiências subjetivas e por uma constante negociação entre o que é lembrado e o que é esquecido. Esse processo é influenciado por múltiplos fatores, como transferências culturais, censura, e a necessidade de tornar as lembranças relevantes para o contexto atual. A memória é, portanto, um fenômeno fluido e adaptável, que reflete a complexidade e a subjetividade da experiência humana. Nora complementa:

> A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...] (Nora, 1984, p. 9).

Enquanto a história é problemática e incompleta em sua reconstrução, a memória é um fenômeno tanto individual quanto coletivo atual, pertencendo tanto ao passado quanto ao presente. Já história representa o passado e introduz dúvidas entre a memória e a história construída (Nora, 1993). A representatividade da história é em razão dela ser de produção da própria sociedade. Sob esse aspecto, ela se torna um sistema simbólico, expresso na interação da linguagem, no tempo e no espaço (Le Goff, 1990).

A história, por outro lado, é apresentada como uma reconstrução do passado, uma representação que busca compreender e documentar eventos que já não existem mais. Ao contrário da memória, que é afetiva e mágica, a história é um esforço intelectual que demanda análise crítica e uma abordagem mais objetiva. A história é o resultado de um processo analítico e laicizante, que visa criar uma narrativa coerente e fundamentada sobre o passado em um processo envolve a seleção e interpretação de fontes; ela está, portanto, sempre sujeita à revisão e atualização conforme novas evidências e interpretações surgem. A história é uma representação que busca esclarecer e desmistificar o passado, contrastando com a memória que muitas vezes idealiza e sagra o passado.

Nora sugere que a memória e a história têm papéis distintos na formação da identidade e na compreensão do passado. A memória sagra e torna o passado uma parte viva e presente da experiência cotidiana, enquanto a história busca libertar a compreensão do passado de suas conotações emocionais e subjetivas, oferecendo uma visão crítica e analítica. Assim, enquanto a memória é um elo constante e vivencial com o passado, a história oferece uma representação que tenta compreender e esclarecer o que já foi.

A interação entre memória e história é crucial para entender como as sociedades constroem e preservam sua identidade cultural, sendo complementares na formação de uma compreensão mais completa e rica da experiência humana. A primeira, ao manter vivas as lembranças e tradições, e a segunda, ao oferecer uma análise crítica do passado,

Há portanto, uma conexão profunda e antiga entre Memória e História, embora ambas, como apresentado, ofereçam formas distintas de representar o passado. A História, diferentemente da Memória, exige uma abordagem analítica e crítica, característica de uma ciência, como destaca José de Assunção Barros,[8]

> Existe uma relação milenar entre Memória e História. A historiografia – a História entendida como campo disciplinar – vale-se da Memória como objeto, fonte, meio para perpetuação da própria história, além de com ela entretecer relações diversas e complexas (Barros, 2017, p.9).

Dessa forma, a relação entre Memória e História é marcada por tensões e interdependências. Enquanto a Memória está ligada às vivências e identidades coletivas, sendo constantemente ressignificadas, a História busca analisar criticamente o passado, confrontando lembranças e narrativas com métodos e evidências documentais. Esse debate pode gerar conflitos, especialmente quando a História questiona memórias que sustentam identidades e projetos políticos. No entanto, é justamente nesse diálogo que se desenvolve uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre o passado e seu impacto nas identidades, nas narrativas coletivas e na construção do sentido de pertencimento, moldando a forma como as sociedades percebem e reconstroem sua história.

A história, portanto, é uma prática acadêmica conduzida por historiadores que, ao utilizar a memória como fonte, pode questioná-la e, em alguns casos, deslegitimar grupos que a empregam com objetivos político-ideológicos. Nesse processo, "a memória não apenas é instruída, mas também pode ser ferida pela história"9 (Ricoeur, 2003, p.6).

---

[8] BARROS, José. D'Assunção. Tempos e lugares da memória: Uma relação com a História. Historiæ, n. 8, v. 1, 2018. p. 9–30 Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/download/3637/5082/22266

[9] RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

A discussão sobre a análise crítica da memória no contexto histórico, as tensões entre diferentes versões do passado e a importância do diálogo entre ambas as dimensões ajudam a criar uma reflexão profunda sobre como a História é construída e como a memória coletiva e individual moldam nossas percepções sobre o passado. Desta maneira, Paim destaca:

> A história é construída em cima das experiências do presente. História, não é só o desenrolar da análise do tempo, é uma reflexão sobre o tempo da história narrada, analisada. Ao pensar a relação do historiador com a história e o tempo se faz necessário problematizar a relação da memória com a história, procurando romper com a relação na qual a história é vista como maior e mais verdadeira que a memória que é contada (Paim, 2010, p. 90).

Assim, ao refletirmos sobre as interações entre história e memória, percebemos que essa relação é multifacetada e dinâmica. A história, longe de ser um relato absoluto e imutável, é moldada pelas narrativas e experiências do presente, que, por sua vez, são influenciadas pelas memórias coletivas e individuais. Essa dialética nos convida a questionar não apenas a veracidade das memórias que sustentam as narrativas históricas, mas também a reconhecer que a própria construção da história é um ato interpretativo, permeado por interesses e contextos sociais. Portanto, ao deslegitimar certas memórias em nome de uma suposta verdade histórica, corremos o risco de silenciar vozes essenciais e distorcer compreensões fundamentais do passado. A verdadeira riqueza do estudo histórico reside na capacidade de dialogar com as memórias, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da experiência humana.

1.2. A memória como um instrumento de poder e de disputa pela narrativa histórica

Partindo da abordagem que ilumina as relações dialéticas entre história e memória, examinaremos como a memória tem sido tratada no campo da historiografia, de modo mais recorrente, a partir do início da constituição da História como ciência. Durante o período dos iluministas, e posteriormente com os positivistas e os historiadores da escola metódica, a História foi frequentemente encarada como uma tradição com uma leitura única dos acontecimentos, como destaca Teresa Malatian[10]:

> No século XIX, acompanhando o desenvolvimento da busca da cientificidade em diversos ramos do conhecimento, a História conheceu uma grande transformação resultante da intenção de seus escritores de elevá-la ao estatuto de ciência, a exemplo do que ocorria com o conhecimento da natureza, apoiado em métodos críticos voltados para a obtenção do conhecimento objetivo, livre do pensamento mítico, religioso ou filosófico (Malatian, 2012, p. 50).

[10] MALATIAN, Teresa. Um percurso historiográfico do conhecimento histórico. In: _____. (Org.). Caderno de formação: conteúdos e didática de História. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. cap. 3, p. 61-68.

Essa abordagem buscava validar os eventos históricos através de documentos e fontes oficiais, enfatizando a objetividade e a comprovação factual. A história tradicional focava na busca de uma verdade histórica absoluta, sustentada por evidências. A História Positivista surgiu como uma tendência marcante na historiografia europeia do século XIX, influenciada por dois principais fundamentos teóricos, a escola histórica científica alemã – representada por Leopold von Ranke, que defendia que "a história deveria se limitar a documentos escritos e oficiais sobre eventos políticos" (Reis, 1996, p. 12)[11] – e o positivismo de Auguste Comte – que estabeleceu um paradigma de busca da verdade baseado na crença na existência de leis naturais e na possibilidade de sua aplicação ao estudo da sociedade (Malatian, 2012, p. 50). Era um tempo em que história tradicional,

> [...] se interessava quase exclusivamente por indivíduos, por camadas superiores da sociedade, por suas elites (os reis, os homens de Estado, os grandes revolucionários), e pelos acontecimentos (guerras, revoluções), ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas) dominadas por tais elites (Ariès, 2011, p. 273).

Esta concepção, que prevalecia na historiografia e balizava o ensino, estava a serviço de registrar e eternizar a monumentalidade dos personagens que haviam conduzido a humanidade até então. Uma escolha que silenciou não apenas outros agentes históricos, mas, também, fatos e memórias. A identidade da nação foi apresentada com uma característica de singularidade, promovendo a formação de uma memória nacional com uma única identidade.

O projeto de construção da identidade nacional foi pensado sob a lógica do projeto do Estado moderno no Ocidente, no século XIX. Essa concepção, que se fez presente na Europa, baseava-se na orientação do Estado de escrever a história da nação[12], visando a desempenhar um papel importante no processo de ideologização.

Desta maneira, o Brasil, assim como outros países na época da formação dos Estados Nacionais modernos, precisou criar uma narrativa histórica que conferisse um sentido de identidade e continuidade ao país. A função do ensino de História no currículo escolar era, portanto, construir essa "dimensão genealógica", ou seja, uma visão do passado que ajudasse a definir a identidade nacional. Além disso, as pesquisas realizadas pelo Instituto Histórico e

[11] REIS, José Carlos. A história entre a filosofia e a ciência. São Paulo: Editora Ática, 1996.

[12] A memória sempre foi um elemento presente na ideia de se construir uma identidade nacional, desde as primeiras ações para se preservar símbolos e monumentos, o que remete aos grandes nomes, heróis e feitos da nação, as chamadas efemérides – datas comemorativas como Dia do índio, Dia de Tiradentes, Dia da Independências etc.). (Ver: FRONZA, Marcelo. A memória histórica como evidência: a relação entre cultura, história e a cultura escolar na educação patrimonial mobilizada nas aulas de História. In: MAIOR, Paulo S.; Pessoa, Ângelo; SALLES, André. Saberes históricos, patrimônio e espaços de memória. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 119-146.)

Geográfico Brasileiro (IHGB) também foram orientadas por esse objetivo, contribuindo para a construção de uma história nacional que fortalecesse o sentimento de pertencimento à nação brasileira, como destacam os autores Fontineles e Sousa Neto[13]:

> O ensino de História, no Brasil, desde sua implantação como disciplina escolar no século XIX, está intimamente associado aos caminhos percorridos pela sociedade de nosso país, seja em seus valores culturais, posicionamentos e embates políticos ou eventos de caráter econômico ou social. A exemplo do que ocorria no cenário internacional em relação à formação contemporânea dos Estados Nacionais, quando o país precisou construir uma dimensão genealógica para a nação, esta foi a função atribuída ao ensino de História no currículo escolar no Brasil, bem como às pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Fonteneles; Sousa Neto, 2017, p.147).

A identidade da nação foi apresentada a partir de uma característica de singularidade, promovendo a formação de uma monoidentidade nacional. Para a popularização desta identidade coletiva nacional, foram utilizadas as agências estatais: a escola, por exemplo, o mercado editorial e a imprensa, servindo como lugares de produção e difusão da história que se queria contar, como se percebe:

> No Brasil, a partir do século XIX, com a criação, nas províncias, dos Institutos Históricos Geográficos e, durante a primeira metade do século XX, com a produção dos memorialistas – configurada em estudos dos espaços históricos locais, buscava-se estabelecer uma identidade nacional brasileira que contemplasse mecanismos de homogeneização na concepção de nação, na qual priorizavam-se os aspectos político-administrativos e econômicos (Melo, 2015, p.28).

A nação, entendida por Benedict Anderson como uma "comunidade política imaginada"[14] legitimada a partir de tradições condicionadas e formalizadas pelo Estado. Essas tradições então estimulavam o reconhecimento e a identificação dos indivíduos com a nação, enquanto partícipes de um grupo social homogêneo, promovendo a coesão social e moldando a identidade coletiva. Eric Hobsbawm e Terrence Ranger (2015)[15] denominaram como "tradições inventadas"

> [...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar

[13] FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; Sousa Neto, Marcelo de. Transformações na oficina da história: o PIBID e a variação de enredo na formação de professores. Revista de História da Unisinos, v. 21, p. 200-215, 2017. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.212.05. Acesso em: 16 ago. 2024.

[14] Essa concepção de nação foi denominada por Benedict Anderson, como uma "comunidade política imaginada", formada por tradições moldadas e formalizadas pelo Estado. Essas tradições estimulavam o reconhecimento e a identificação dos indivíduos com a nação, integrando-os como participantes de um grupo social homogêneo, buscando promover uma coesão social. O estado sustentava assim os processos de formação da identidade nacional. Ver: Anderson, Benedict. Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia. das Letras. 2008.

[15] Hobsbawm, Eric e Ranger, Terrence. A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

> certos valores e normas de comportamento a partir da repetição, o que implica, automaticamente, uma relação com o passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (Hobsbawm, e Ranger, 2015, p. 8).

Pollak, (1989), em seu texto "Memória, esquecimento, silêncio", oferece importantes reflexões voltadas às compreensões das memórias coletivas e individuais[16] e as ações do Estado. O autor destaca que

> Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis (Pollak, 1989, p. 9).

Para o autor, a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado, tem como funções essenciais: manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, ou seja, os pontos de referência, como destacado pelo autor.

O Estado, ao intervir nos processos individuais e coletivos de identificação, excluía as diferenças entre grupos sociais de um mesmo território e sobrepunha uma cultura dominante, em um processo de "enquadramento das memórias"[17]. Nesse contexto, prevaleceu, no Brasil, a concepção de que o "estudo histórico sobre determinadas regiões do país seria suficiente para explicar a história nacional, homogeneizando a construção da história pelos aspectos econômicos e políticos" (Melo, 2015, p. 33).

A construção dessa memória e o seu consequente "enquadramento" precisa então ser fundamentada, o que depende, portanto, de um trabalho especializado.

> Esse trabalho de enquadramento da memória tem seus atores profissionalizados, profissionais da história das diferentes organizações de que são membros, clubes e células de reflexão [...] Se o controle da memória se estende aqui à escolha de testemunhas autorizadas, ele é efetuado nas organizações mais formais pelo acesso dos pesquisadores aos arquivos e pelo emprego de "historiadores da casa" (Pollak, 1989, p. 10).

---

[16] Para Pollak a memória é coletiva, pois ela tem uma dimensão social, sendo parcialmente herdada pelos sujeitos, mas é também individual, pois o indivíduo também tem lembranças, sendo capaz de formar e acessar memórias, participando ativamente da construção das recordações dos grupos, não se encontrando totalmente submetido aos "quadros sociais da memória" como afirma Halbachs.

[17] Ver: POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989. p. 3-15.

A memória nacional exigia, portanto, profissionais capacitados para operarem, seja na seleção de informantes e "testemunhas da história" ou na definição dos objetos materiais que representassem uma perspectiva sobre as memórias (Silva, 2015),[18] na tarefa de enquadrar a memória coletiva de maneira que fosse aceitável e coerente.

Jacques Le Goff, no capítulo "Documento/Monumento"[19] do livro *História e Memória*, faz uma análise importante sobre os materiais que constituem a memória coletiva e a História como disciplina científica. Ele afirma que esses materiais podem ser classificados em duas formas principais: os monumentos, que são heranças do passado, e os documentos, selecionados pelo historiador. Esses elementos não são simples vestígios que sobreviveram ao tempo, mas sim o resultado de escolhas feitas por agentes históricos e pelos próprios historiadores, que se dedicam ao estudo e interpretação do passado.

Le Goff, ao fazer a análise semântica das palavras monumento e documento, escreve monumento como tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, a exemplo de escritos e uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura. O monumento seria um legado à memória coletiva e estaria ligado ao poder de perpetuação das sociedades históricas, e essa perpetuação poderia ser voluntária ou involuntária. O documento estava ligado à noção de prova e, nesse contexto do final do século XIX e início do século XX, ganhou com a escola histórica positivista o papel de fundamento do fato histórico. E mesmo que resultasse da escolha, por decisão do historiador, apresentava-se por si mesmo como prova histórica. Para o autor:

> A memória coletiva, a História e os seus materiais, os documentos e monumentos não são um conjunto daquilo que existiu no passado, mas sim uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade (Le Goff, 1996, p. 462).

No pensamento de Jacques Le Goff, a memória coletiva e a História não se limitam a ser um simples repositório de eventos passados, documentos ou monumentos que sobreviveram ao tempo. Ao contrário, elas são produtos de um processo seletivo e

[18] Ver: SILVA, Rodrigo. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015

[19] LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: História e Memória. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996. No texto Documento/Monumento Jacques Le Goff apresenta a maneira como os documentos históricos eram pensados pelos positivistas, a partir da visão de Fustel de Coulanges. Para este, a leitura dos documentos não serviria para nada se fosse feita com ideias preconcebidas. Segundo ele, a principal habilidade do historiador era extrair dos documentos tudo o que eles continham, sem lhes acrescentar nada do que não estivesse presente. O melhor historiador, portanto, era aquele que se mantinha o mais próximo possível dos textos. Fustel de Coulanges, como outros historiadores de sua época, envolvidos com o espírito positivista, via o texto como o principal documento histórico. Disponível em: http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf Acesso em; 07 de set. 2024.

interpretativo. O que é preservado e lembrado do passado não é uma reprodução fiel da realidade histórica, mas, sim, o resultado de escolhas feitas por forças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

Essas escolhas são, portanto, moldadas por diversos fatores, como o contexto histórico e os interesses das sociedades envolvidas. O que é destacado e preservado é, portanto, influenciado pelas necessidades e preocupações das sociedades que fazem essas seleções.

Dessa forma, a história e a memória coletiva são construídas por meio de um processo dinâmico de seleção e interpretação. Alguns aspectos do passado são propositadamente destacados e preservados, enquanto outros são deixados de lado ou esquecidos. Esse processo reflete as preocupações e interesses das sociedades que fazem essas escolhas, moldando assim a forma como o passado é compreendido e representado na atualidade.

O Estado Nacional utilizou-se, portanto, de diversos mecanismos como símbolos, monumentos, museus, bibliotecas, entre outros espaços para solidificar a memória coletiva. A memória nacional é, portanto, o maior exemplo de memória coletiva forjada pelos interesses de quem detém o poder, o próprio Estado. Embora esses grupos dominantes possam conseguir silenciar essas memórias alternativas por um tempo, elas podem eventualmente ressurgir, levando ao que Pollack descreve como uma "disputa de memória".[20]

Além dos suportes materiais, durante o período republicano, dentre os rituais que visavam instruir uma memória coletiva estavam ainda: as comemorações, as festas, as homenagens, os desfiles e espetáculos, o hasteamento da bandeira, a entoação do hino nacional, a visita a túmulos, o torneio de boas ações, entre outros e faziam parte, inclusive, do processo formativo da escola. Um aspecto que tem relevância na construção das identidades nacionais "diz respeito à fabricação da cidadania, mediante a veiculação dos símbolos da pátria, cujo cerne discursivo centrou-se na erudição e no patriotismo" (Silva[21], 2015, p. 212).

Esse trabalho, como já mencionado, era tangenciado pela necessidade de justificação das ações e das práticas lembradas, assim como pela exigência dessa credibilidade. Nesse contexto, a escola estaria participando da criação de uma memória coletiva, demonstrando

[20] Para exemplificar essa disputa de memórias, o autor cita como exemplo dois momentos do processo de desestalinização, configurando um conflito entre memórias e o consequente silenciamento: o primeiro deles aconteceu depois que Nikita Khruschev denunciou os crimes cometidos por Stalin, ocasionando a destruição de símbolos que faziam referência ao estadista, culminando, inclusive, em 1956, com a retirada dos seus restos mortais do mausoléu da Praça Vermelha do lado de Lenin. Embora tivesse desgastado a imagem de Stalin, essa tentativa não foi muito para frente, encerrando assim a tentativa de revisão da memória coletiva. E o segundo momento, ocorrido com Nikita Khruschev, no contexto da glasnost e da perestroika. Dessa vez, a sociedade civil reagiu com mais força e pessoas que sofreram a violação dos direitos humanos no período stalinista se mobilizaram para criação de monumentos em memória das vítimas do georgiano.

[21] Ver: SILVA, Rodrigo. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015, p.207-224.

quem e como deveria ser lembrado, assim como quem o que deveria ser silenciado, negligenciado e esquecido.

Pollak refere-se a esta modalidade de lembranças como “memórias subterrâneas”, sendo elas as memórias dos grupos marginalizados, das minorias políticas, dos segmentos mais pobres, dos movimentos sociais, etc. Por serem reprimidas, elas tendem a assumir um aspecto traumático, mas, ao mesmo tempo, é isso o que explica sua força.

> Na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio - diferente do esquecimento - pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente (Pollak, 1989, p.14).

Embora essa memória dos perseguidos não se manifestasse publicamente, a sua emergência revela que ela nunca deixou de existir, mas ficou apenas latente, sendo transmitida oralmente através de gerações em espaços como: as famílias e em redes de sociabilidade afetiva e/ou política; esperando o momento político para aparecerem.

O problema em longo prazo para essas memórias é garantir sua transmissão intacta até o momento em que possam encontrar uma oportunidade para emergir no espaço público e passar do "não-dito" para a contestação e a reivindicação. Nesse sentido, o autor destaca:

> esses exemplos têm em comum o fato de testemunharem a vivacidade das lembranças individuais e de grupos durante dezenas de anos, e até mesmo séculos. Opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Essas lembranças proibidas (caso dos crimes estalinistas), indizíveis (caso dos deportados)[22] ou vergonhosas (caso dos recrutados à força)[23] são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade (Pollak, 1989, p. 7).

---

[22] Outro exemplo dado pelo autor é em relação ao silêncio dos refugiados do campo de concentração nazista. Durante esse período, os nazistas delegaram a alguns judeus cargos dentro do projeto de “Solução Final”. Esses sobreviventes deportados, tentando não causar um sentimento de culpa nos demais judeus, tão vítimas quanto eles, abafaram essa memória de dor. O autor ainda acrescenta que, embora o nazismo seja um dos temas mais estudados pela história, nas conversas de família quanto nas histórias individuais da Alemanha quanto da Áustria, esse assunto permanece como um tabu.
O autor cita ainda o silenciamento dos simpatizantes ao regime de Vichy. Nesse caso, duas motivações atuam nesse silenciamento: uma memória criada pelo governo durante as comemorações de vitória na Segunda Guerra Mundial em que se excluem os deportados e outra de caráter mais pessoal, em que se quer evitar que as pessoas cresçam com as lembranças traumáticas dos pais. No entanto, quase quarenta anos depois, as pessoas que vivenciaram esse período não querem deixá-lo cair no esquecimento. Assim, as associações de deportados tentam conservar e transmitir essa memória.

[23] O autor discorre, por fim, que, segundo Freddy Raphael, no momento em que a Alsácia e a Lorena eram territórios integrantes do terceiro reich, o governo alemão criou um alistamento militar voluntário, porém sem êxito nessas regiões. Com isso, foi organizado um outro alistamento, só que compulsório, em que 130.000 alsacianos e lorenos foram incorporados aos exércitos nazistas.

E se, por um lado, elas se veem relegadas ao silêncio e ameaçadas pelo esquecimento durante longos períodos, por outro, elas tendem a vir à tona com muita intensidade. Principalmente quando há um rompimento com a ordem vigente, trazendo mudanças e consequências incalculáveis. O problema que se coloca a longo prazo para essas memórias é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do "não-dito" à contestação e à reivindicação.

Nesse sentido, os Estados nacionais do século XX não conseguiram manter essa cultura da memória coletiva nacional, diante do presente que se apresentava de forma catastrófica.

> por diversos fatores, a representação estável e forte dos Estados Nacionais declinou. A globalização econômica, os acordos econômicos regionais, a pulverização das relações de mercado, a mundialização da cultura, o terrorismo e o medo são hipóteses apontadas como decisivas para esse declínio. Novas ações administrativas foram exigidas e os Estados sofreram forte influência das racionalidades neoliberais. As ideologias nacionalistas esmaeceram sua força institucional (Silva, 2015, p. 214).

Desta forma, a enormidade das catástrofes do século XX, somadas às novas hierarquias de valores, aos movimentos sociais de legitimação de identidades e de disputa de memórias fez com que a identidade nacional não perdurasse. Diante desses acontecimentos, essa política cultural nacionalista teve que sofrer mudanças em um movimento denominado por Nestor Garcia Canclini como “dissolução das monoidentidades”[24] em que novas formas de apropriação política das memórias e dos patrimônios passaram a se articular às lutas por direitos sociais, por propriedade territorial e por cidadania.

> Além da crise do Estado Nação, a dissolução das monoidentidades pode ser atribuída ao crescimento urbano; às novas hierarquias de valores e aos novos padrões de consumo na globalização; à ação dos movimentos sociais que passaram a reivindicar a legitimação de identidades locais, de povos tradicionais e das culturas populares; aos processos migratórios nacionais e internacionais que têm modificado as feições dos países do continente (Silva, 2015, p.217).

A dissolução das identidades homogêneas, também chamadas de monoidentidades é, portanto, resultado da uma combinação de fatores, que incluem a globalização, urbanização, movimentos sociais e migrações, que juntos transformam a estrutura social e cultural das nações. Nesse sentido, Pollak destaca:

[24]Na segunda metade do século XX, esse simulacro das monoidentidades se torna inverossímil e explode, com particular evidência, nas grandes cidades. O que significa ser chilango numa cidade como a do México, onde mais da metade de seus habitantes nasceu em outras zonas do país? (Canclini, 2006, p. 101). Ver CANCLINI, N. G. Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

> uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades. Este exemplo mostra a necessidade, para os dirigentes, de associar uma profunda mudança política a uma revisão (auto)crítica do passado. Ele remete igualmente aos riscos inerentes a essa revisão, na medida em que os dominantes não podem jamais controlar perfeitamente até onde levarão as reivindicações que se formam ao mesmo tempo em que caem os tabus conservados pela memória oficial anterior (Pollak, 1898, p.4).

A ação dos movimentos de diferentes nacionalidades e de grupos sociais minoritários passou a reivindicar a legitimação de suas identidades colocando em questão vários dos pressupostos disciplinares e políticos da historiografia**.** Nesse sentido, o movimento de renovação historiográfica[25] buscou ampliar as possibilidades de se conhecer o passado e de se fazer e escrever a História. Esse alargamento das concepções historiográficas deu margem para muitos aspectos, inclusive os relacionados à história local (Abreu, 2015).

> Isto se deu em parte pela tentativa de acompanhar e fornecer elementos para a atualização teórica e metodológica que se produzia fora do Brasil, especialmente na França, na Inglaterra, na Itália e nos Estados Unidos, onde observamos o esgotamento de modelos de interpretação e a ruptura de analises sócio-econômicas, como por exemplo, o marxismo. Devemos considerar, ainda, a própria repercussão e influência do processo de redemocratização do estado brasileiro (Melo, 2015, p. 29).

Com o movimento de renovação historiográfica, foram estabelecidas novas fontes, novas técnicas e uso de novos espaços, desta maneira, novos temas. A imagem unitária da Nação deu lugar à multiplicidade de identidades de grupos particulares, que se desdobravam na diversidade de eventos dos mais variados matizes e perfis, sem que houvesse critério ordenador e hierarquizador (Gonçalves, 2012), como destaca Vilma Melo:

> Nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, observamos o que podemos chamar de revisão nas concepções do que são as histórias regionais e histórias locais, quando são consideradas novas dimensões, novos olhares, novos objetos e novas preocupações, especialmente em tributo aos protagonistas históricos até então silenciados, excluídos e alijados da historiografia oficial que, a partir de então, alcançam uma maior visibilidade nos processos históricos. (Melo.2015, p. 29-30).

Esse tipo de história-memória, que predominou no século XIX e era altamente historicizada, deu origem à "crítica da modernidade', quando essas formas tradicionais de

[25] A historiografia francesa, ou a Escola dos Annales, com Lucien Febvre e Marc Bloch, apresentaram uma História com temas que não eram contemplados pela escrita da história. Ampliando, assim, o estudo da dimensão das ações humanas e dos fatos históricos, de modo que "[...] o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma 'construção cultural', sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço" (Burke, 1991, p.2). Ver; Para aprofundar mais sobre este movimento historiográfico Ver: BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia. Tradução Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

conhecimento foram desafiadas pelo surgimento de novas maneiras de pensar a história, a cultura e a identidade. De acordo com Barros, a questão da Memória como aberta a uma dialética de lembrança e esquecimento deixa de ser limitação para a historiografia, e passa a ser fator de enriquecimento de perspectivas:

> A questão da Memória como aberta a uma dialética de lembrança e esquecimento, aliás, deixa aqui de ser limitação para a historiografia, e passa a ser fator de enriquecimento de perspectivas. Essa virada na compreensão da Memória apresenta vários desdobramentos para a História: desde uma possibilidade para que a própria Historiografia possa repensar seus pressupostos fundamentais, até as possibilidades de uso da Memória – coletiva ou individual – como fonte histórica (Barros, 2009, p. 42).

O autor ainda destaca que a historiografia contemporânea passou a considerar a memória individual (não só a memória coletiva) como um artifício valioso para ampliar a compreensão do passado da sociedade. A partir desse contexto, historiadores buscarão tecer problemáticas sobre elementos que ligam a "memória individual ao imaginário coletivo e simbólico de uma sociedade" (Figueira; Miranda; 2012, p. 54).

Podemos observar que a memória não é mais vista apenas como uma fonte para se conectar com e entender o passado. Ela se tornou um objeto de estudo da historiografia. No que diz respeito a essa discussão, Albuquerque Jr. (1994) ressalta a importância da memória na produção do conhecimento histórico. De acordo com o pesquisador, "as memórias individuais ou coletivas têm se transformado numa das fontes cada vez de maior importância para o trabalho de gestação da história" (p.39).

Entretanto, o autor faz um alerta importante sobre os riscos associados ao uso da memória. Ele enfatiza a necessidade de evitar a ilusão de que 'as memórias representam um discurso mais verdadeiro' (Albuquerque Jr, 1994, p. 40). Sob essa perspectiva, é crucial problematizar a memória, entendê-la dentro de um contexto específico e analisá-la.

Por fim, no debate sobre a memória, é crucial voltar a destacar sua relação com as questões de identidade. Nessa perspectiva, a memória desempenha um papel fundamental na construção do sentimento de pertencimento a um grupo social. Segundo Pollak (1992), a memória é uma manifestação que resulta, consciente ou inconscientemente, do trabalho de organização tanto do indivíduo quanto da sociedade. Como um elemento essencial da identidade, seja ela individual ou coletiva, a memória também é crucial para a sensação de continuidade e coerência.

Com base nesse posicionamento, é evidente a importância da memória na construção das identidades socioculturais. Por meio da memória, estabelece-se o sentimento de

pertencimento a um grupo social. Ela é, portanto, é crucial para os diversos grupos humanos, pois fornece o suporte necessário para a construção e (re)afirmação de suas identidades culturais.

1.3. Lugares de memória no ensino de história

O historiador francês Pierre Nora introduziu o conceito de "lugar de memória" para descrever a transformação na maneira como indivíduos e grupos sociais se relacionam com o passado. O termo refere-se a elementos que assumem um papel especial na construção e na preservação da identidade coletiva, porque representam as lembranças que formam nossa identidade, tanto a nível individual quanto social.

Os “lugares de memória” surgem no contexto da virada historiográfica, que ampliou a compreensão e a interpretação do passado, destacando o papel de objetos e espaços na construção da memória coletiva. Essa ampliação foi além dos documentos tradicionais, reconhecendo que, assim como Le Goff [26] vê os documentos como construções intencionais, os lugares de memória também resultam de escolhas sociais e culturais que os transformam em símbolos de identidade coletiva.

Para Le Goff, tanto os documentos quanto os monumentos podem ser vistos como construções intencionais, ou seja, são selecionados e interpretados com o propósito de transmitir significados e preservar uma memória específica. Esse conceito se conecta diretamente à ideia de Júnior (2015) sobre os monumentos históricos. Segundo o autor, um monumento, originalmente criado para cumprir uma função prática ou simbólica, sofre um "deslocamento de significação", tornando-se um sinal de algo mais e adquirindo um novo valor memorial:

> O monumento histórico foi o resultado de um deslocamento de significação fundamental pelo qual um objeto/construção tornou-se sinal de algo mais do que sua função original previa. Se o monumento (trazer à memória) é uma constante cultural universal humana, o monumento histórico é um tipo de artefato ao qual fora associada uma semântica historicista, na medida em que algo passara de sua função

[26] Para Le Goff, qualquer documento deve ser analisado como um “monumento” intencional. Ou seja, como uma construção que reflete o contexto social, político e cultural em que foi produzido.
Para Le Goff, o documento não é neutro, independente de seu contexto, mas um produto ativo de seu tempo. Apenas por meio de uma análise crítica que o trate como um monumento, a memória coletiva pode ressignificá-lo e o historiador pode utilizá-lo de maneira científica, ou seja, com plena consciência de seu caráter construído e das intenções por trás de sua criação.

> inicial na cultura para uma (nova) função memorial histórica (Júnior, 2015, p. 257)[27].

Júnior argumenta que o monumento histórico é o resultado de um deslocamento significativo, no qual um objeto ou construção se transforma em algo além de sua função original. Ele destaca que, embora o monumento (enquanto algo que traz à memória) seja uma constante cultural humana, o monumento histórico é um tipo de artefato ao qual foi atribuída uma semântica historicista. Ou seja, algo que passou de sua função inicial na cultura para uma nova função memorial histórica.

Dessa forma, o monumento transcende sua função original e adquire novos significados por meio do "deslocamento de significação". Nesse contexto, Nora também reconhece as comemorações e os lugares de memória como formas de construir e negociar identidades diversas no presente, como destaca Janice Gonçalves[28]:

> Em texto originalmente publicado em 1992 como conclusão da obra Les lieux de mémoire, Pierre Nora considerava que, ao menos desde a década de 1980, a França, em especial, estava mergulhada em uma "era da comemoração". Mas não se tratava da comemoração de tipo clássico, "nacional", com um promotor privilegiado (o Estado), uma dada narrativa histórica ("épica, combativa, orientada"), a ênfase no papel de determinados sujeitos ("sobretudo políticos e militares") e certas instâncias chave de difusão e efetivação, como os manuais escolares. Era, então, uma comemoração remodelada, "metamorfoseada", nutrida não pela imagem unitária da Nação, mas pela multiplicidade de identidades de grupos particulares, que se desdobravam na diversidade de eventos dos mais variados matizes e perfis, sem que houvesse critério ordenador e hierarquizador. Uma de suas consequências: "nenhum cientista, nenhum escritor, nenhum artista" tinha "a menor possibilidade de salvar-se do radar comemorativo", tantos eram os aniversários de nascimento e morte que geravam eventos de comemoração (Nora apud Gonçalves, 2014, p.28).

A autora discute a observação de Pierre Nora, feita na conclusão de sua obra *Les lieux de mémoire* (Os Lugares da Memória). Pierre Nora argumenta que em contraste a uma "era da comemoração"[29], a nova forma é "metamorfoseada" e é alimentada por uma multiplicidade de identidades de grupos particulares. Esta nova abordagem resulta então, em uma diversidade de eventos comemorativos que variam amplamente em matizes e perfis, sem um critério claro de organização ou hierarquia. Como destaca Gonçalves,

---

[27] Júnior, Francisco da Chagas F. Santiago. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da problemática dos lugares, In: Revista Projeto História, São Paulo, n. 52, p. 245-279, Jan. – Abril 2015.

[28] GONÇALVES, J. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. Historiae, n° 3, 2012. pp. 27-46. Disponível em: http://www.seer.furg.br/hist/article/view/3260 Acesso em: 01/08/2024.

[29] Pierre Nora sugere que essa era não se caracterizava pela forma clássica de comemoração, que era predominantemente nacionalista, com o Estado como principal promotor, que focava em narrativas históricas épicas e combativas, destacando figuras políticas e militares e sendo disseminada através de meios como os manuais escolares

> "Entre memória e história: a problemática dos lugares", cujas duas primeiras partes estão dedicadas a delinear o diagnóstico histórico aqui já referido (e que dá conta de um tempo presente obcecado pela memória e pelo dever de memória)[30], bem como a anunciar e justificar um projeto historiográfico renovador, de uma história da história referenciada em "lugares de memória" da nação francesa (Gonçalves, 2014, p.32).

A transformação dessas estruturas tradicionais e ideológicas resultou em uma nova dinâmica de memória que enfrenta desafios significativos para manter a continuidade e a relevância do passado no presente

> [...] entre uma memória integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda poderosa e inconsciente de si mesma, organizadora e toda poderosa, espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado, que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado dos heróis das origens e do mito e a nossa que só história, vestígio, trilha. Distância que só se aprofundou na medida em que os homens foram reconhecendo como seu um poder e mesmo um dever de mudança, sobretudo a partir dos tempos modernos. Distância que chega hoje num ponto convulsivo (Nora, 1993, s/p).

Como Nora ressalta, "se o que [os lugares de memória] defendem não estivesse ameaçado, não se teria a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que envolvem, eles seriam inúteis" (Nora, 1993, p. 13). Esta observação destaca que os lugares de memória surgem precisamente porque as lembranças que eles representam estão em risco de serem esquecidas ou distorcidas.

Portanto, esses lugares são criados para preservar e manter viva a conexão com o passado, uma vez que a experiência direta e vivencial das lembranças se tornou cada vez mais rara. Segundo Pierre Nora:

> os lugares de memória são, primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são lugares funcionais porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade - se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória (Nora, 1993, p. 21).

[30] O conceito de dever de memória representa o contraponto aos abusos da memória natural, especialmente no nível ético-político da memória obrigada. Forma uma noção que transcende a fenomenologia da memória ou a epistemologia da história, pensadas por Ricoeur (2007), se aproximando de uma hermenêutica da condição histórica. Caracteriza um imperativo pela lembrança, uma condição humana, que atua coercitivamente orientada por princípios éticos e de justiça. Como destaca Ricoeur (2007), "O dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não o si [...] O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram" (2007, p. 101). Ver (RICOEUR, 2007, p. 83, 99-104, 452, 459). Ricoeur, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

Nesse contexto, Nora também destaca que nem tudo pode ser automaticamente considerado, "lugares de memória". Para que algo seja verdadeiramente um lugar de memória, é necessária uma "vontade de memória", que muitas vezes está associada ao desejo de formar a identidade de um grupo ou a projetos políticos que buscam justificar o presente. Assim, o desejo de lembrar e preservar certos aspectos do passado não é apenas um reflexo de nossa busca por identidade, mas também um processo deliberado que envolve a seleção e a interpretação do que deve ser lembrado e como isso deve ser incorporado à narrativa coletiva.

Para Nora (1993), esses lugares não surgem de forma espontânea ou natural; em vez disso, o valor que eles adquirem como documentos e monumentos está ligado a processos sociais, conflitos e interesses que lhes conferem uma função simbólica, icônica. Janice Gonçalves[31] (2015, p. 17) alerta que, em sua interpretação mais restrita, o termo “lugares de memória” pode ser visto de maneira simplista, reduzindo-os a espaços físicos que apenas preservam documentos ou objetos históricos. A autora enfatiza que, embora esses artefatos possam evocar memórias sobre experiências e eventos, seu significado não é intrínseco, mas sim construído e transformado ao longo da história. Assim, ambos os autores destacam a importância de entender os lugares de memória não apenas como repositórios físicos, mas como construções sociais carregadas de significado e contexto histórico,

> embora artefatos e lugares mobilizem a memória das pessoas acerca de experiências ou acontecimentos, eles não possuem sentidos em si mesmos, uma vez que são adquiridos e transformados historicamente (Gonçalves, 2015, p. 17).

A autora complementa destacando que o uso mais eficiente do termo seria “vetores de memória”, pois “a memória busca algo que a mobilize e, de alguma forma, a carregue [...] vetor indica aquilo que porta algo, assim como transmite, aponta ou, ainda, orienta” (Gonçalves, 2015, p. 17).

Gonçalves destaca que a memória não reside em objetos ou símbolos em si, como arquitetos, canções ou nomes de cidades. Em vez disso, a memória é um processo dinâmico que se ativa por meio da interação com esses elementos. Isso significa que nossa vivência e experiências se entrelaçam com esses objetos, que funcionam como "ativadores" da memória, permitindo dar valores e sentido às experiências passadas, ao afirmar que:

> A memória, portanto, não está nos artefatos, ou nas canções, ou em nomes de cidades: ela é um trabalho ativado com o auxílio de elementos como esses, aos quais nossas vidas ficaram (e ficam) de alguma forma associadas. Elementos que podem

[31] GONÇALVES, Janice. Lugares de memória, memórias concorrentes e leis memoriais. Revista Memória em Rede, [S.L.], v. 7, n. 13, p. 015, 30 jun. 2015. Universidade 126 Federal de Pelotas. http://dx.doi.org/10.15210/rmr.v7i13.6265. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/6265. Acesso em: 20 de ago. de 2024.

> ser entendidos, portanto, como ativadores e vetores de memória (além de vetores de valores e sentidos) (Gonçalves, 2015, p. 18).

Esses lugares, que atuam como vetores e/ou ativadores de memória – materiais ou imateriais – se apresentam como um patrimônio afetivo do coletivo, ao considerar que "a valorização e o conhecimento de um bem cultural que testemunhar a História ou a vida do país podem nos ajudar a compreender quem somos, para onde vamos" (Fernandes, 1997, p. 134),

Mário Chagas aprofunda essa discussão sobre a complexa relação entre memória, quando destaca que exercício do poder empurra a memória para o passado (Chagas, 2014)[32], mas ao mesmo tempo contribui para que os indivíduos busquem nestas memórias as referências para suas lutas cotidianas neste contexto em que reside o poder da memória. Isto estimula a Vontade de Memória,

> que caracteriza a necessidade dos grupos de manterem suas memórias preservadas. A memória – voluntária ou involuntária, individual ou coletiva- é, como se sabe, sempre seletiva. O seu caráter seletivo deveria ser suficiente para indicar as suas articulações com os dispositivos de poder. São estas articulações e as formas como elas atravessam e utilizam determinadas sobrevivências, representações ou reconstruções do passado que se analisa partindo do princípio que nenhuma forma de relação com o passado é, em si mesma (Santos 1993) emancipadora ou coercitiva (Chagas, 2002, p. 44).

Para Chagas (2002), a memória não é apenas uma forma de relembrar o passado, mas, sim, uma construção ativa que é constantemente atualizada, refletindo as lutas e disputas de poder no presente. O poder pode "empurrar" a memória para o passado, mas, ao mesmo tempo, essas memórias são usadas pelos grupos para fundamentar suas identidades e dar sentido às suas lutas cotidianas.

Nesse contexto, segundo Chagas (2002), surge o conceito de "Vontade de Memória", que é a necessidade dos grupos de preservar suas memórias como uma forma de afirmação identitária e de resistência. Essa vontade reflete o desejo de manter vivos os aspectos do passado que ajudam a legitimar e guiar as ações no presente.

Chagas (2002)[33] também sugere que não há uma relação única e fixa entre memória emancipadora ou coercitiva. A forma como as memórias são reconstruídas e usadas pelos

---

[32] CHAGAS, Mário; Gouveia Inês. Apresentação. In: CHAGAS, Mário; Gouveia, Inês. (Orgs.). Dossiê Museologia Social. Cadernos do CEOM, v. 27, n. 41, 2014.

[33] CHAGAS, Mário. Diversidade museal e movimentos sociais. In: CHAGAS, Mário; Storino, Claudia M. Pinheiro. (Orgs.). Ibermuseus 2: reflexões e comunicações. 1. ed. Brasília: IPHAN/DEMU, 2008. v. 2. p. 59-69.

grupos pode ser tanto libertadora quanto opressora, dependendo do contexto e dos interesses em jogo.

Roberta Augustin (2012)[34] reforça este argumento, explicando que:

> A estes lugares de memória vinculam-se a necessidade de reconstruir e interpretar reais intenções da continuidade das memórias de caráter coletivo ou individual, conferindo a esses elementos uma função social com significação dentro de seu tempo. Os espaços sociais, presentes na vida cotidiana de uma sociedade, apresentam um cenário ideal para observações e reflexões sobre esse conceito nas sociedades contemporâneas (Augustin, 2012, p. 124).

A noção trabalhada sobre os lugares de memória se relaciona à ideia de pertencimento, ligada às experiências individuais ou coletivas que culminam na formação de memórias, sejam elas as chamadas memórias oficiais ou aquelas marginalizadas (Andreani, 2015, p. 344)[35]

Esses lugares estão intrinsecamente conectados ao ritmo e à dinâmica do tempo, passando por transformações de acordo com as mudanças nos grupos sociais, ajustando-se mutuamente. Esses lugares são tudo o que pode se tornar eterno. São memórias inconscientes do coletivo, assim sendo:

> Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se ancora. Mas o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e purificá-los, eles não se tornariam lugares de memória (Nora, 1993, p. 13).

Para Pierre Nora, os lugares ainda mantêm resquícios do passado, o que passado necessita ser compreendido para que tenha sentido na realidade presente. Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] (Nora, 1993: 12-13). Nesse sentido, a natureza e a função dos "lugares de memória" na sociedade contemporânea apresentam características que contrastam com as tendências gerais da sociedade moderna.

A compreensão que se estabelece é a de que lugares de memória representam diferentes formas de vestígios que sobreviveram ao tempo. A percepção desses lugares

---

[34] AUGUSTIN, Roberta L.; AUGUSTIN, Sérgio. Memória e suas implicações na vida cotidiana: análise teórica. Metis: História e Cultura, v. 11, n. 21, p 115-130, jan./jun. 2012.

[35] ANDREANI, María José Reyes. Construcción de políticas de memória desde la vida cotidiana. Psicol. Soc., Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 341-350, Aug. 2015. Disponível em: Acesso em: 25 maio, 2017.

provoca também uma reflexão histórica, assim como a elaboração de novas interpretações sobre o que restou do passado. A memória, portanto, revela o que perdura ao longo do tempo.

No entanto, não temos uma visão completa dos fatos, pois o que sobreviveu é apenas uma parte do passado. A história utiliza esses lugares de memória para auxiliar a compreensão da realidade e das relações humanas. Para Le Goff (1996, p.24) “o processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios”.

Os "lugares de memória" são o meio através do qual essas memórias particulares ganham visibilidade e importância, permitindo que essas vozes sejam ouvidas, como destaca Arévalo,

> Podemos observar como o discurso sobre os lugares de memória como únicos meios de acesso da sociedade à sua memória formadora, organizadora e portadora de sentidos se encaixa na crise das formas de conhecimento na década de 1970. Em uma sociedade completamente fragmentada, não há mais possibilidades de totalização, o que torna inviável uma grande teoria. No entanto, para Nora, a ritualização poderia trazer o elemento ausente e proporcionar essa totalização. Embora o ritual não funcione mais como formador de identidade, ele ainda tem a função de coesão e, através dos lugares de memória, permite que os indivíduos se reconheçam como sujeitos, reunindo aquilo que o fim da história-memória provocou: "a multiplicação de memórias particulares, que reclamam sua própria história (Arévalo[36], 2005, p. 6).

Foi nesse contexto de reconhecimento dos "direitos culturais" de diferentes grupos dentro de uma sociedade, incluindo o direito à memória, que “novas formas de apropriação política das memórias e dos patrimônios são articuladas” (Abreu, 2015).

Os lugares de memória se tornam desta maneira espaços de diálogo constante entre o passado e o presente, onde a identidade coletiva é reavaliada e renegociada. Augustin (2012) explica:

> A estes lugares de memória vinculam-se a necessidade de reconstruir e interpretar reais intenções da continuidade das memórias de caráter coletivo ou individual, conferindo a esses elementos uma função social com significação dentro de seu tempo. Os espaços sociais, presentes na vida cotidiana de uma sociedade, apresentam um cenário ideal para observações e reflexões sobre esse conceito nas sociedades contemporâneas (Augustin, 2012, p. 124).

Segundo Le Goff (1996), é necessário que haja uma relação entre a História e a Memória, uma vez que ambas se complementam e se enriquecem mutuamente:

---

[36] ARÉVALO, Márcia Conceição da Massena. Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. Revista História-Hoje. vol.3.2005 Disponível em https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=62 Acesso em 01/08/2024.

> A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens. (Le Goff, 1996, p. 477).

A memória possibilita aos indivíduos criar laços com o patrimônio cultural, à medida que se veem inseridos e representados por ele e pela História. Isso, por sua vez, confere-lhes direitos e deveres em relação a esses patrimônios. A autora Circe Bitencourt em "Ensino de História: fundamentos e métodos" destaca a importância da memória para a formação da identidade e como caminho para a compreensão da história local:

> A questão da memória impõe-se por ser à base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os 'lugares de memória', expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. (Bittencourt, 2018, p. 146).

A autora menciona que a memória é essencial tanto para a formação da identidade quanto para a compreensão da história local. Bittencourt menciona ainda dois tipos de memória: a memória pessoal, que inclui memórias das pessoas, que podem ser registradas por escrito ou transmitidas oralmente; e os lugares de Memória, espaços físicos como monumentos, praças e edifícios, que são preservados como patrimônio histórico. Eles servem como símbolos tangíveis da memória coletiva e ajudam a manter viva a história de uma comunidade.

Mas, os lugares de memória que, apesar do nome sugerir, não precisam ser necessariamente espaços físicos, mas:

> pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos. Entre eles incluem-se evidentemente os monumentos, esses lugares da memória analisados por Pierre Nora, o patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente relembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, por que não, as tradições culinárias. (Pollak, 1989, p. 8).

O conceito Lugares de memória, apresentado pelo historiador francês Pierre Nora estabelece, portanto, uma relação entre as noções de memória e de história e engloba três componentes simultaneamente: materiais, simbólicos e funcionais (Nora, 1993, p. 21). Nisso diferindo somente quanto ao grau: "os três aspectos coexistem sempre" (Nora, 1993: 22). O componente material está relacionado à memória coletiva e incluindo monumentos. O componente funcional refere-se à memória como um símbolo de identidade, de demarcação ou até de confronto com grupos opostos, manifestada em rituais comemorativos, que podem

ou não estar associados ao componente material. Já o componente simbólico é formado pelos significados que a memória coletiva atribui a determinados lugares.

Contudo, é importante destacar que: todos esses lugares não são portadores de memória por si só. Essa característica não é determinada apenas pela sua simples existência. Para que esses lugares funcionem como portadores de memória, eles devem ser revestidos de uma intenção memorialista, como já mencionado, uma "vontade de memória" (Chagas, 2002) ou “vetor de memória” (Gonçalves, 2015).

Ainda, de acordo com Nora (1993, p. 22), na ausência da intenção de um agente social ou grupo em transformar um lugar em portador de memória, esses locais seriam considerados "lugares de história" ao invés de "lugares de memória". Nesse sentido, a distinção entre "lugares de memória" e "lugares de história" é crucial para compreender a preservação e valorização da memória. Um "lugar de memória" é um local deliberadamente mantido e reconhecido como portador de lembranças coletivas, carregado de significados emocionais e culturais. Em contraste, um "lugar de história" refere-se a um local onde eventos históricos ocorreram, mas sem a intenção explícita de preservar ou enfatizar a memória desses eventos.

A diferença fundamental entre esses conceitos é que a intenção de preservar a memória é o que transforma um lugar em um "lugar de memória" em vez de um simples "lugar de história". Portanto, a preservação da memória é o que confere a um local o *status* de "lugar de memória", destacando a importância da intenção e do reconhecimento na construção de significados emocionais e culturais associados a esses locais.

Para Pierre Nora, os lugares de memória não são, portanto, produtos espontâneos e naturais. E o interesse que despertam é causado por agregar valor como documentos e monumentos, revelando processos sociais, conflitos, paixões e interesses que, consciente ou inconscientemente, lhes conferem uma função icônica (Nora, 1993).

Pollak (1989) complementa essa visão ao discutir a importância da preservação da memória e sua conexão com a memória coletiva e individual. O autor ressalta que a memória é um processo social dinâmico, que se constrói tanto individual quanto coletivamente e deve estar sempre alinhada com as experiências vividas. Para que a relação entre o indivíduo e as lembranças do grupo ao qual pertence se concretize, torna-se necessário implementar ações educativas que envolvam o patrimônio local.

Nesse contexto, os bens culturais são considerados recursos educacionais valiosos. Quando utilizados como fontes primárias e pontos de partida para a construção do conhecimento, eles permitem aos alunos ampliar suas perspectivas e compreender a trajetória

histórico-cultural de sua comunidade, município e país. Além disso, esses bens culturais oferecem oportunidades para que os estudantes reflitam, problematizem e se apropriem conscientemente de seu patrimônio cultural, reforçando a importância da memória na educação e na formação da identidade coletiva. Tal entendimento é compartilhado por Grunberg (2000), a qual afirma que:

> Os bens culturais são o ponto de partida do qual se originam um sem-número de informações, conhecimentos e enfoques. Eles servem como fonte primária de observação aberta à exploração. Neles se condensa um amplo leque de manifestações e relações humanas, tanto existidas como existentes. A proposta de utilizá-los como recursos educacionais, aplicando uma metodologia específica de trabalho, chamamos de Educação Patrimonial (Grunberg, 2000, p. 167).

Estes bens culturais, também chamados de bens patrimoniais devem possibilitar "uma experiência concreta de evocação do passado; caso contrário, sua guarda e preservação perderiam o sentido" (Grunberg 2000, p. 160). As decisões tomadas no passado, muitas vezes em circunstâncias específicas, continuam a exercer uma influência significativa sobre a vida e a cultura dos grupos atuais.

Compreender essas conexões entre o passado e o presente permite que os indivíduos reconheçam como as ações e decisões de gerações anteriores impactam diretamente a sociedade contemporânea. Essa consciência histórica enriquece a percepção que as pessoas têm de si mesmas e do ambiente ao seu redor, proporcionando uma base sólida para valorizar e preservar sua herança cultural e histórica. Além disso, essa compreensão crítica do passado possibilita uma reflexão mais consciente sobre o futuro, permitindo que as sociedades façam escolhas mais informadas e ponderadas.

É essencial proporcionar aos indivíduos o conhecimento dos lugares, memórias, espaços, tradições, costumes e vivências passadas, pois todos esses elementos resultaram das escolhas feitas por sociedades e épocas anteriores, que ainda ressoam nos grupos contemporâneos. Nesse contexto, os lugares de memória se manifestam de diversas formas — como rituais, festividades, danças, cantigas, traços, vestígios, objetos e construções — e permanecem na sociedade com características de identidade e pertencimento.

2 PATRIMÔMIO, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: TRANSFORMAÇÕES, DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Este capítulo tratará da evolução do conceito de patrimônio, abordando a transição do patrimônio cultural de uma herança privada para um bem público e coletivo. Vamos detalhar as transformações que esse conceito sofreu ao longo do tempo, abrangendo tanto o patrimônio material quanto imaterial, e discutir as diferentes formas de proteção e valorização do patrimônio no Brasil. Neste contexto, também será destacada a educação patrimonial como uma metodologia essencial para a preservação e o ensino sobre patrimônio.

Além disso, será feita uma análise dos documentos que orientam o ensino de história na Educação Básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; bem como uma reflexão teórica com o objetivo de problematizar as orientações que fundamentam a prática pedagógica propostas por estes documentos norteadores. A implementação do Novo Ensino Médio e os desafios que ele impõe à educação histórica também serão considerados, ressaltando a necessidade de adotar uma abordagem mais crítica e reflexiva no ensino de história. Essa perspectiva é essencial para promover uma prática pedagógica que esteja alinhada com os desafios contemporâneos.

Por fim, o capítulo abordará a relevância dos programas de formação e apoio ao ensino de história, como os programas de iniciação à docência (PIBID) e de formação continuada de professores (PROFHISTORIA). Discutiremos a importância desses programas, do incentivo à atuação do professor como pesquisador, oferecendo suporte ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e ao aprofundamento da compreensão sobre a história e o patrimônio cultural e á à produção de materiais didáticos.

2.1 Patrimônio: de herança privada à dimensão pública e coletiva

Conforme analisamos nesta pesquisa, a forma como entendemos o que constitui patrimônio é profundamente pessoal e subjetiva, sendo fortemente conectada tanto à noção de propriedade individual quanto ao conceito de coletividade. O que nos define e nos toca pode não ter a mesma importância ou significado para outra pessoa. Explorar as complexidades envolvidas nessa concepção é essencial para uma compreensão mais profunda das questões atuais relacionadas ao patrimônio cultural.

Reginaldo Gonçalves[37] (2009), ao analisar o patrimônio enquanto categoria de pensamento apresenta como essa palavra tem recebido diferentes qualificações nos dias atuais:

> "Patrimônio" está entre as palavras que usamos com mais frequência no cotidiano. Falamos dos patrimônios econômicos e financeiros, dos patrimônios imobiliários; referimo-nos ao patrimônio econômico e financeiro de uma empresa, de um país, de uma família, de um indivíduo; usamos também a noção de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos, genéticos; sem falar nos chamados patrimônios intangíveis, de recente e oportuna formulação no Brasil. Parece não haver limite para o processo de qualificação dessa palavra (Gonçalves, 2009, p. 25).

O termo "patrimônio" é amplamente utilizado em diversas esferas do cotidiano, e sua aplicação vai muito além do sentido tradicional. O conceito de patrimônio se liga intimamente ao de Cultura. Cultura, em seu significado mais simples, de acordo com Kalina. Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva[38] (2009), em "Dicionário de conceitos históricos", referem-se a tudo o que é gerado pela humanidade, seja de forma concreta ou abstrata. Isso inclui crenças, objetos, ideias e comportamentos desenvolvidos independentemente das questões biológicas, que demonstram habilidades aplicadas socialmente. Nesse sentido, entende-se como patrimônio cultural o conjunto de bens culturais com valor simbólico de identificação individual ou coletiva.

Kalina Silva e Vanderlei Silva (2009)[39] em "Dicionário de Conceitos Históricos ", ainda se referindo ao significado de cultura, mencionam Alfredo Bosi e seu entendimento sobre o assunto. Ao citar Bosi (1996), afirmam que:

> [...] Bosi afirma que cultura é o conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social. Mas para haver cultura é preciso antes que exista também uma consciência coletiva que, a partir da vida cotidiana, elabore os planos para o futuro da comunidade. Tal definição dá à cultura um significado muito próximo do ato de educar. Assim sendo, nessa perspectiva, cultura seria aquilo que um povo ensina aos seus descendentes para garantir sua sobrevivência (Silva e Silva, 2009, p.86).

O termo Patrimônio Cultural vem do inglês "Cultural Heritage", que significa herança cultural, nos transmitindo que o ser humano é sempre, antes de tudo, um herdeiro e um

---

[37] GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, R; CHAGAS, Mário (Org.). Memória e Patrimônio. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. cap. 1, p.25-33.

[38] SILVA, Kalina Vanderlei Dicionário de conceitos históricos. 2.ed., 2 reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2009.

[39] Silva, Kalina Vanderlei. Silva, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

transmissor de sua cultura. A definição e a utilização do patrimônio cultural evoluíram significativamente em resposta a contextos políticos e sociais ao longo da história.

Pedro Paulo Funari e Sandra C. A. Pelegrini (2006)[40], no livro Patrimônio Histórico e Cultural, examinam a evolução dessas discussões e entendimentos sobre patrimônio, apresentando duas diferentes ideias relacionadas ao patrimônio. Segundo os autores, os primeiros conceitos de patrimônio estavam ligados à propriedade e àquilo que poderia ser transmitido de pai para filho. Etimologicamente, traduz a concepção de herança paterna (Abreu, 2003). Nesse sentido, a palavra patrimônio apresenta sua origem na palavra "pai" que vem do latim pater, fazendo referência a tudo o que pertencia ao pai de família, às riquezas comuns, herdadas de gerações passadas e transmitidas às futuras gerações.

> Patrimônio é uma palavra de origem latina, patrimonium, que se referia, entre os antigos romanos, a tudo que pertencia ao pai, pater, ou pater famílias, pai de família. A semelhança dos termos – pater, patrimonium, família – porém, esconde diferenças profundas nos significados, já que a sociedade romana era diversa da nossa. A família compreendia tudo que estava sob o domínio do senhor, inclusive a mulher e os filhos, mas também os escravos, os bens móveis e imóveis, até mesmo os animais. Isso tudo era patrimonium, tudo que podia ser legado por testamento, sem excetuar, portanto, as próprias pessoas (Funari, Pelegrini, 2006, p 10- 11).

O patrimônio estava ligado aos bens materiais, predominantemente associados às elites sociais e econômicas, como a aristocracia romana. Essa noção estava associada à herança privada, sem qualquer envolvimento com o bem público ou com a coletividade. Regina Abreu destaca ainda que, no sentido jurídico, patrimônio refere-se a um complexo de bens materiais ou não, direitos, ações, posse e tudo mais que pertença a uma pessoa ou empresa e seja suscetível de apreciação econômica (Abreu, 2003, p. 34).

Conforme Funari e Pelegrini (2006), na Idade Média, com a expansão do cristianismo, o patrimônio adquiriu um caráter simbólico e coletivo relacionado ao aspecto religioso. A veneração dos santos e a valorização de relíquias conferiram ao patrimônio uma dimensão coletiva, que ainda se manifesta nos dias de hoje através da valorização de locais, objetos e rituais comunitários. O Renascimento, por sua vez, destacou-se como um dos períodos mais importantes para a valorização do patrimônio, pois os indivíduos dessa época buscavam recuperar a herança da Grécia e de Roma antigas. Esse resgate era feito por meio da leitura de obras clássicas e pela coleção de objetos e vestígios do passado, o que resultou na criação do que hoje chamamos de Antiquariado.

No entanto, com o advento dos estados nacionais, particularmente a partir da Revolução Francesa de 1789, o conceito de patrimônio começou a passar por uma

[40] FUNARI, P. P.; Pelegrini, S. C. A. Patrimônio Histórico e Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

transformação significativa. Tornou-se necessário criar um sentimento de pertencimento à nação, o que envolveu um processo de "invenção dos cidadãos"[41], conforme já mencionado. Ainda segundo Funari e Pelegrini:

> Assim começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua, origem e território (Funari; Pelegrini, 2006, p. 17).

O patrimônio, antes visto como uma herança privada foi reinterpretado como um bem coletivo, em alguns casos compondo a riqueza material e moral do conjunto da nação (Abreu, 2003). Dessa forma, a ideia moderna de patrimônio, que se consolidou ao longo do século XIX, passou a incorporar uma dimensão pública e coletiva. Isso permitiu que os monumentos, bens culturais e históricos se tornassem símbolos da identidade e memória de uma nação, representando os valores e a coesão social necessários para o novo cenário dos Estados Nacionais. Esse conceito está, portanto, profundamente associado à memória e à identidade nacional:

> A Revolução Francesa viria a destruir os fundamentos do antigo reino. Ao acabar com o rei, toda a estrutura do Estado perdia a razão de ser. A República criava a igualdade, refletida na cidadania dos homens adultos. E precisava criar os cidadãos, fornecer meios para que compartilhassem valores e costumes, para que pudessem se comunicar entre si, para que tivessem um solo e uma origem supostamente comuns (Funari; Pelegrini, 2006, p.15).

Foi a Revolução Francesa que transformou radicalmente essa perspectiva, ao destruir os pilares do Antigo Regime e promover o ideário de igualdade entre os cidadãos. Nesse sentido, a República precisou criar mecanismos para forjar a noção de cidadania. Para isso, foi necessário fornecer meios para que a população compartilhasse valores, costumes e uma identidade comum, com base em um solo e uma origem supostamente comuns.

A França foi o primeiro estado a desenvolver uma política[42] de preservação e conservação da história e da memória, estabelecendo as bases para a criação e proteção de

---

[41] De acordo com os autores, precisava-se criar os cidadãos, fornecer meios para que compartilhassem valores e costumes, para que pudessem se comunicar entre si, para que tivessem um solo e uma origem supostamente comuns. Por meio da escola, foi possível, aos poucos, difundir a língua nacional, o francês, que antes era falado somente pelas elites. Com a língua, o povo aprendia também que tinha uma origem comum: os gauleses – já não fazia sentido enfatizar os germânicos francos, nem tampouco os romanos; e que habitavam um território delimitado, o hexágono, nome que passou a ser sinônimo de país (FUNARI, PELEGRINI, 2006, p 19-20). Ver: FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. Patrimônio Histórico e cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

[42] De acordo com Mariana Vieira de Brito, “em 1887 foi instaurado o instrumento jurídico voltado para a proteção dos monumentos históricos: o Classement, figura legislativa criada pelo então ministro de I’ Instruction Publique et de Beaux – Certs, revista e relançada em 1913, tornando-se o grande alvará de proteção dos monumentos históricos, em vigor até os dias atuais”. Ver: BRITO, Mariana Vieira de. A Política de

monumentos históricos (Choay, 2001, p. 119). François Choay, em sua obra Alegoria do Patrimônio, destaca que foi necessário o surgimento de ameaças concretas de perda de monumentos considerados como expressões históricas e artísticas – a partir dos atos de destruição de igrejas, decapitações de estátuas, ataques e saques aos castelos ocorridos durante a Revolução Francesa – que fizeram conduzir a sociedade de antiquários a uma intensificação de sua função preservacionista das antiguidades nacionais. Assim, os comitês revolucionários tomaram medidas para "salvar os vestígios do passado, ameaçados de destruição" (Abreu 2009, p.35).

A criação de um órgão próprio para a manutenção do patrimônio buscava "proteger os monumentos que representavam a incipiente nação francesa e a sua cultura" (Funari e Pelegrini, 2006, p.19), reforçando a importância da história e da memória como pilares da cultura nacional. Essas percepções sobre as obras do passado, especialmente os monumentos históricos, foram profundamente moldadas pela Revolução Industrial. De acordo com Meneses:[43]

> A construção da ideia de monumento histórico é forjada nesse contexto: valorização de saberes e de fazeres humanos e, por outro lado, a marcante experiência da industrialização que marcava indelevelmente no homem uma sensação de mudança no tempo, de tempos modernos. Para o homem do século XIX, a mudança dos tempos deve ser respaldada na percepção de sua construção cronológica e na ideia de que é preciso lembrar o que foi para viver melhor o que virá. A dicotomia entre o antigo e o novo, entre o pitoresco e o moderno tem no monumento histórico seu mediador essencial (Meneses, 2006, p. 35).

Assim, os monumentos históricos emergiam como elementos centrais na mediação entre o passado e o presente. Eles não apenas preservavam a memória de épocas anteriores, mas também ajudavam a contextualizar e dar sentido às mudanças rápidas trazidas pela industrialização. Maria Cecília Fonseca (2005) critica esse papel ativo e integrador dos monumentos. Para ela, a conservação dos monumentos na França assumiu um caráter eminentemente museológico: irremediavelmente ligados ao passado, em que esses bens não teriam mais lugar no fluxo da vida presente.

> A conservação dos monumentos, na França, assumiu um caráter eminentemente museológico: irremediavelmente ligados ao passado, esses bens não teriam mais lugar no fluxo da vida presente. O ideal de modernização e progresso difundido pela ideologia estatal conferia à preservação um compromisso com o saber, um

---

Patrimônio Francesa: Esboçando seu passado e presente. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Rev. CPC, v. 13, n.25, p. 86-111, jan./set. 2018.

[43] MENESES, José Newton Coelho. História&Turismo Cultural. 1 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

> sentido de atividade racionalmente dirigida para interesses presentes (Fonseca, 2005, p. 62).

Ao longo do século XIX, muitos países, inspirados pelo modelo francês, atualmente considerado “arcaico” (Canclini, 2015), começaram a usar o patrimônio como uma ferramenta para construir identidade nacional. Eles recorriam a símbolos e ícones para atender aos interesses políticos do Estado, moldando o patrimônio para fortalecer a identidade nacional e o sentimento patriótico (Fonseca, 2005). O desenvolvimento de procedimentos de conservação e transmissão cultural foi também uma estratégia para promover a consciência política nacional. Com o crescimento do nacionalismo, muitos países passaram a implementar políticas patrimoniais para preservar heranças materiais e imateriais, refletindo o uso do patrimônio como um instrumento de construção e manutenção da identidade nacional.

> A razão patrimonial desenvolveu procedimentos de: conservação das heranças materiais e imateriais e de transmissão cultural como foros da consciência política nacional. Nas referidas circunstâncias, o imperativo de conservação impôs-se a diversas nações que passaram a implementar políticas patrimoniais em seus territórios (Silva, 2015, p. 212).

O período entre as duas Guerras Mundiais, de 1914 a 1945, é notório pela intensa ênfase nacionalista que moldou a forma como os países utilizaram o patrimônio para construir e fortalecer suas identidades nacionais. Nesse contexto, o nacionalismo exacerbado levou à instrumentalização do patrimônio cultural. Um exemplo significativo é o nacionalismo italiano, que se apropriou dos vestígios do Império Romano para fortalecer sua identidade nacional. Como destacado por Funari e Pelegrini (2006, p. 21), “o nacionalismo italiano carregava símbolos materiais do poder romano, como o feixe, do qual deriva o próprio nome do movimento nacionalista, o fascismo”. O regime fascista italiano, portanto, utilizou esses símbolos históricos para legitimar e fortalecer sua própria identidade nacional.

Após a Segunda Guerra Mundial, o conceito de patrimônio passou por uma transformação significativa, ampliando sua abrangência e adotando uma abordagem mais inclusiva. A década de 1970 foi especialmente marcante nesse processo de reavaliação, em grande parte devido à crise que afetava a sociedade pós-industrial. O descontentamento generalizado com o mundo moderno e seus valores gerou uma crítica à modernidade e levantou questionamentos sobre a maneira como o passado foi interpretado e utilizado. Naquele momento, tornou-se evidente que o passado não poderia mais ser visto como um simples repositório de exemplos para o presente. Como destacado por Fonseca:

> Esse período é marcado pela "modernização da noção de patrimônio – o que significou vincular a temática da preservação à questão do desenvolvimento" e pela "politização da prática de preservação", na medida em que os agentes institucionais se propuseram a atuar como mediadores dos grupos sociais marginalizados junto ao Estado (Fonseca, 2005, p. 23).

O conceito de patrimônio se amplia, integrando a cultura popular e marginalizada, e os agentes institucionais se posicionam como intermediários entre esses grupos e o Estado, buscando democratizar a preservação e dar voz a setores da sociedade historicamente excluídos dessas políticas.

Funari e Pelegrini (2006) discutem a influência de organismos internacionais, criados ainda na década de 1940, como a Organização das Nações Unidas (ONU)[44] e a UNESCO, na difusão de uma visão antropológica do patrimônio cultural, destacando a vertente universalista da noção de "patrimônio da humanidade" promovida pela UNESCO.

A referência à criação desses organismos na década de 1940 serve para destacar como o conceito de patrimônio cultural, até então muito centrado em visões nacionais e eurocêntricas, passou a ser ampliado por uma concepção mais inclusiva e global. Desta maneira, os fundamentos que norteavam a seleção dos bens e o sentido da preservação propugnada pela Unesco alargaram-se alcançando não somente monumentos suntuosos representativos do ponto de vista dos poderes hegemônicos, mas também construções mais simples e integradas ao dia a dia das populações e, mais recentemente, os bens culturais de natureza intangível (Funari e Pelegrini, 2008).

A Unesco promoveu a substituição do termo "patrimônio histórico e artístico" por "patrimônio cultural", refletindo uma ampliação do conceito para incluir uma gama mais ampla de bens e práticas culturais. Essa mudança foi formalizada na Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, que foi estabelecida durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

[44] A ONU (Organização das Nações Unidas) foi criada após a II Guerra Mundial, que teve início em 1939 e término em 1945. A II Guerra Mundial resultou na morte de milhares de seres humanos e a destruição de dezenas de países. Tais perdas provocaram sentimentos de se criar mecanismos para manter a paz no mundo, e evitar novos conflitos de tais proporções (ONU, s/d). A criação da ONU deu-se após anos de planejamento entre Estados, até dar início a esse órgão internacional. O nome Organização das Nações Unidas surgiu em 1942 quando representantes de 26 Estados, em que esses reafirmaram o compromisso de continuar a lutar contra as potências do Eixo (ONU, s/d). Entre os dias de 25 de abril ao 26 de junho de 1945, em São Francisco/ Estados Unidos da América, elaborado por representantes de 50 Estados, após conferência acerca da Organização Internacional, foi criada a Carta das Nações Unidas. Porém, de forma oficial, a ONU começa sua existência em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta pelos Estados da China, Estados Unidos, França, Reino Unido, ex-União Soviética e maioria dos signatários (ONU, s/d). A Primeira Assembleia Geral da ONU aconteceu em Londres no ano de 1946, em que se estabeleceu que a sede permanente da ONU ficaria no Estudos Unidos da América, depois ficou estabelecido que a sede central ficaria especificamente na Cidade de Nova York. Nos dias atuais, existem sedes em Genebra na Suíça, Viena na Áustria, Nairóbi no Quênia e centenas de escritórios espalhados por países no mundo (ONU, s/d)

(Unesco), realizada em Paris (França), em 1972[45]. Esta convenção foi ratificada no Brasil pelo Decreto N° 80.978, de 12 de dezembro de 1977.

Segundo essa convenção, o patrimônio da humanidade deveria ser composto da seguinte forma:

> - Monumentos: obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, vestígios arqueológicos, inscrições, cavernas.
> - Conjuntos: grupos de construções.
> - Sítios: obras humanas e naturais de valor histórico, estético, etnológico ou cientifico.
> - Monumentos naturais: formações físicas e biológicas.
> - Formações geológicas ou fisiografias: habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas de extinção.
> - Sítios naturais: áreas de valor cientifico ou de beleza natural (Funari; Pelegrini, 2006, p. 25).

De acordo com a Unesco, o Patrimônio Cultural é constituído por monumentos, conjuntos arquitetônicos e sítios arqueológicos, todos de grande importância para a memória, identidade e criatividade dos povos, além de enriquecer suas culturas. A autora Regina Abreu completa:

> os processos de patrimonialização deixaram de ser atributo de algumas falas autorizadas legitimadas no aparelho de Estado para se converterem em falas plurais tecidas em redes em que interagem diversos agentes, entre os quais se destacam as organizações não-governamentais, os especialistas, as comunidades, os patrocinadores, os agentes estatais. (Abreu[46], 2015, p. 72).

Esse novo modelo de patrimonialização envolve uma diversidade de atores que colaboram em redes interconectadas, compartilhando a responsabilidade pelo reconhecimento e preservação do patrimônio. Entre esses atores estão organizações não governamentais (ONGs), especialistas como historiadores e antropólogos, as comunidades diretamente envolvidas e impactadas, patrocinadores que financiam os projetos de preservação, e agentes

---

[45] A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, é uma agência da Organização das Nações Unidas – ONU, esta criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial. A Unesco tem como principal objetivo "garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros, buscando a soluções de problemas que desafiam as sociedades" (NAÇÕES UNIDAS, 2015), principalmente, quando se diz respeito à cultura, educação, comunicação e proteção dos patrimônios culturais mundiais. Desde sua criação, ela se ocupou na defesa de direitos humanos e da discussão de políticas voltadas à conservação das condições ambientais do planeta, encampando as questões da educação para a construção da cidadania http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao1972%20-%20br.pdf

[46] ABREU, R. M. R. M. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil. In: TARDY, C. (Org.) ; Dodebei, Vera (Org.) . Memória e novos patrimônios. 1. OpenEdition Press, 2015. v. 1, p. 67-93.

estatais que ainda desempenham um papel importante, mas não mais exclusivo. Essa pluralidade de vozes contribui para que o processo de patrimonialização seja mais democrático e representativo.

A inclusão de diferentes perspectivas permite que a decisão sobre o que deve ser preservado como patrimônio cultural seja mais abrangente e sensível às diversas realidades e identidades presentes na sociedade. Trata-se agora de um patrimônio renovado, que segundo Pierra Nora:

> desceu do céu das catedrais e dos castelos para refugiar-se nos costumes olvidados e em antigas maneiras de fazer, no bom vinho, nas canções e nos dialetos locais; saiu dos museus nacionais para invadir os espaços verdes ou afirmar-se nas edras das velhas ruas. (Nora *apud* Gonçalves[47], 2013, p. 28).

Nesse sentido, em vez de se limitar a uma visão oficial e restritiva, o patrimônio cultural passa a ser visto como uma construção coletiva, refletindo a riqueza e a diversidade das experiências humanas. Essa transformação no processo de patrimonialização representa um avanço importante na forma como as sociedades valorizam e preservam sua herança cultural, garantindo que ela seja um reflexo autêntico e inclusivo de suas múltiplas vozes e histórias.

2.1.1 Do Edificado ao Imaterial: a transformação do conceito de Patrimônio

O conceito de patrimônio no Brasil começou a se moldar durante o período da década de 1920, influenciado pelo movimento modernista. O ano de 1922 é particularmente significativo, marcando uma ruptura com as tradições da Velha República, evidenciada pela Semana de Arte Moderna. Foi nesse contexto que, em 1922, o Museu Histórico Nacional foi criado com o objetivo de coletar, catalogar e exibir objetos de relevância histórica. A temática do patrimônio, influenciada pelo modelo de preservação francês, envolvia, portanto, a preocupação com a salvação dos vestígios do passado da Nação, e, mais especificamente, com a proteção de monumentos e objetos de valor histórico e artístico.

A criação do Museu Histórico Nacional em 1922 marcou o início de um esforço sistemático para a formalização das políticas de preservação e conscientização sobre a importância de conservar os bens culturais e históricos da nação. Desta maneira, a prática preservacionista do patrimônio no Brasil antecede a criação da Unesco. Seu marco principal

[47] GONÇALVES, J. (2013). Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. Historiæ, 3(3), 27–46. Recuperado de https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3260

ocorreu durante o Estado Novo, com a implementação da primeira legislação específica voltada à preservação do patrimônio cultural, conforme atesta Fonseca:

> A entrada do estado na questão se efetivou em 1936, quando o ministro Capanema se mobilizou para as iniciativas, já em curso desde os anos 20, visando à proteção dos monumentos e obras de arte nacionais. [...] Percebendo que o assunto requeria uma atuação abrangente, que compreendesse também as edificações e outras obras de arte, e alcançasse todo território nacional, o Ministro resolveu recorrer a Mário de Andrade, para que o intelectual [...] elaborasse um anteprojeto sobre o assunto. (2005, p. 96-97).

Em 1936, Mário de Andrade, a pedido do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, elaborou um projeto que resultou na sanção da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, pelo presidente Getúlio Vargas. Essa lei estabeleceu o SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), órgão responsável pela formulação e implementação de políticas para a proteção da tradição e da cultura. O SPHAN tinha o objetivo de "mapear" e "salvaguardar a cultura nacional", por meio da evocação dos heróis, personagens históricos e dos acontecimentos tidos como importantes, para assim legitimar a identidade nacional.

Em de 30 de novembro de 1937, foi estabelecido Decreto-Lei nº 25, instituindo o tombamento e restringindo o direito de propriedade, organizando a proteção do patrimônio e estabelecendo o que deveria constituir o patrimônio nacional,

> Constitui o patrimônio histórico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja preservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Artigo 1º do Decreto-lei nº 25/37).

A partir do ano de 1969 o SPHAN sofreu algumas mudanças, passando a ser denominado como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN),[48] como é conhecido atualmente. Essa transformação reflete uma evolução significativa na abordagem da preservação cultural no Brasil, onde o conceito de patrimônio começou a se expandir além do patrimônio edificado e arquitetônico. O conceito de patrimônio no Brasil referia-se, inicialmente, apenas ao patrimônio edificado e arquitetônico, enquanto que outros bens de valor cultural não foram contemplados[49]. Desta maneira:

---

[48] Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Turismo, responsável pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao IPHAN proteger e promover os bens culturais do país, assegurando sua permanência e usufruto para gerações presentes e futuras. Disponível em: www.cultura.gov.br./patrimonio. Acesso em: 27 de jul. 2024.

[49] Ao buscarmos nas Constituições já elaboradas no Brasil anterior a 1988, podemos encontrar artigos relacionados ao patrimônio e à cultura do país apenas a partir de 1934. A Constituição Federal de 1934, no seu

> preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços (Fernandes, 1997, p. 131).[50]

Com a ampliação da concepção de patrimônio pós-criação do SPHAN, a ideia de patrimônio passou a englobar também alguns aspectos culturais da sociedade. O SPHAN em seus primeiros anos de atuação disseminou a ideia de que existia um patrimônio único no Brasil, dessa forma as cidades históricas foram consagradas como referência para todo o país.

Essa ideia só irá mudar a partir das décadas de 70/80. A Convenção da Unesco de 1972 foi ratificada no Brasil pelo Decreto N°80.978, de 12 de dezembro de 1977. Nesse sentido, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por uma significativa reconfiguração das políticas culturais e pelo fortalecimento das agências estatais responsáveis pela proteção do patrimônio. Esse processo foi impulsionado tanto por mudanças internas nas estruturas governamentais quanto pelas demandas de novos grupos sociais que começaram a ganhar voz.

Com a redemocratização, após o fim da ditadura militar, houve uma maior abertura política, permitindo a ampliação da participação popular nas decisões sobre o que deveria ser valorizado e preservado como patrimônio cultural, refletindo a diversidade e os anseios da sociedade.

A partir das décadas de 1970 e 1980, o conceito de patrimônio cultural no Brasil passou por uma reconfiguração significativa, impulsionada tanto pelas ações das agências estatais quanto pelas reivindicações de novos assuntos sociais. Movimentos populares, minorias culturais e comunidades tradicionais exigiram o reconhecimento de suas tradições, costumes e manifestações como parte do patrimônio nacional, desafiando as práticas anteriores que restringiam esse conceito a bens mais elitizados e ligados à cultura oficial. Como destaca Márcia Chuva:

> Nos anos 70/80 verifica-se uma reconfiguração do campo no âmbito das agências do Estado, bem como em função de reivindicações de novos sujeitos sociais nos processos de atribuição de valor de patrimônio, no contexto de redemocratização do país (Chuva, 2020, p. 20).

A ampliação do conceito de patrimônio também impactou o campo pedagógico, especialmente no ensino de história. Essa articulação entre o patrimônio cultural e a educação

---

capítulo II, art. 148 da Educação e da Cultura, estabelecia que: Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país, bem como prestar assistência ao trabalho intelectual. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituiçao34 Acesso em: 27 de jul. 2024.

[50] FERNANDES, José Ricardo Oriá, Memória e Ensino de História, in: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.), O saber histórico na sala de aula, 2. ed., São Paulo: Contexto, 1995, p. 128-148

histórica começou a ganhar força, “marcada pela grande inserção de historiadores no campo do patrimônio, ampliando as possibilidades na reconstrução do passado histórico” (Nascimento, 2013, p. 23)[51].

Os mecanismos de patrimonialização criados a partir de então no Brasil ampliaram a definição de patrimônio para além dos bens materiais de “de pedra e cal”, passando a reconhecer também os imateriais. Assim, como já era sinalizado por figuras como Mário de Andrade, passou-se a valorizar outras expressões culturais, em diferentes áreas; linguagens, festas, rituais, danças, lendas, mitos, músicas, saberes, técnicas e fazeres diversificados (Abreu; Chagas, 2003). Esse movimento transformador não apenas diversificou o conceito de patrimônio, mas também democratizou as políticas de preservação, permitindo que diferentes vozes e culturas fossem protegidas.

Esse processo de ampliação se torna ainda mais evidente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que modernizou os instrumentos de preservação cultural. A Constituição incluiu explicitamente os bens intangíveis no conceito de patrimônio, assegurando também a participação ativa das comunidades na preservação de suas heranças culturais (Chuva, 2020, p. 20). Assim, houve uma ampliação do movimento institucional em direção à valorização da pluralidade cultural e à inclusão de novos atores no processo de preservação patrimonial.

O Artigo 215 da Constituição Federal do Brasil trata dos direitos culturais e das responsabilidades do Estado em relação à cultura. Ele estabelece que o Estado deve garantir a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais, ou seja, o direito de participar, criar e usufruir da cultura em suas mais variadas formas. Além disso, o artigo assegura o acesso às fontes da cultura nacional, o que inclui o patrimônio cultural, artístico, histórico e imaterial do país.

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
>
> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (Brasil, 1988).

E o Art. 216, alterado em 2003, foi fundamental para incluir o patrimônio imaterial no escopo legal da proteção cultural no Brasil, reconhecendo a importância de tradições e

[51] NASCIMENTO, E. C. Educação patrimonial: perspectivas da educação histórica. Matinhos: Ed. Do Autor, 2013.

manifestações culturais intangíveis, como festas populares, línguas indígenas, danças e outros elementos que fazem parte da identidade cultural de diversas comunidades:

> Constituem patrimônio cultural brasileiro bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas, tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988: artigo 216, seção II).

O patrimônio cultural passou a ser constituído pelos bens culturais, os quais podem ser definidos como:

> [...] toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia (Fernandes, 1997, p. 132).

O patrimônio cultural compreende três categorias: a primeira relaciona-se aos elementos constituintes da natureza, ao meio-ambiente; a segunda refere-se ao conhecimento e às técnicas do saber e do fazer; e a terceira diz respeito à relação estabelecida entre os homens e a natureza. Pode-se dizer, portanto, que o patrimônio cultural engloba a dimensão natural, a dimensão histórico-artística e a dimensão documental, como destaca Fernandes:

> [...] o próprio meio ambiente, os conjuntos urbanos e os sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico, as obras, os objetos, os documentos, as edificações, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as formas de expressão e até mesmo os modos de criar, fazer e viver são bens culturais de uma sociedade, e, por isso, devem ser preservados (Fernandes 1997, p. 133).

Do parágrafo 1º ao 6º do Art. 216, estão distribuídos aqueles que são os responsáveis por zelar e promover o patrimônio, nas esferas públicas e privadas, assim como também dos governos municipal, estadual e federal. Foi acrescentado ainda ao texto da Constituição, através da Emenda Constitucional 71/2012, o artigo 216-A18, dispondo sobre o Sistema Nacional de Cultura:

> Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

A Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em 200352, ampliou a definição do que pode ser considerado patrimônio cultural, complementando as normativas de proteção existentes. Esta convenção tinha como objetivos principais promover a proteção e valorização do patrimônio cultural imaterial, respeitando as tradições e práticas das comunidades, grupos e indivíduos envolvidos. Nas palavras de Sandra Pelegrini, no documento da convenção, propôs-se o "reconhecimento do patrimônio cultural imaterial como práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas, com os respectivos instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes eram associados"[53] (Pelegrini, 2009, p. 22)

Além disso, busca sensibilizar o público local, nacional e internacional sobre a importância desse patrimônio, incentivar o reconhecimento mútuo e fomentar a cooperação e assistência internacional. O Brasil ratificou a convenção em 2006. Nesse sentido, a Unesco definiu como patrimônio imaterial:

> As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e de continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, artigo 2º).

Evelina Grunberg (2007) defende que o conceito de Patrimônio Cultural vai além dos bens materiais e históricos herdados dos antecessores. Ela enfatiza que o Patrimônio Cultural inclui também as práticas e expressões atuais de cada geração, referindo-se ao que ela chama de "Patrimônio Vivo", o qual abrange uma variedade de elementos que são criados e mantidos no presente, como:

> Patrimônio Cultural não somente aqueles bens que se herdam dos nossos antepassados. São também os que produzem no presente como expressão de cada geração, nosso "Patrimônio Vivo": artesanatos, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalho, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transportes, culinárias, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos etc. É com todo esse Patrimônio, material, imaterial, consagrado e não consagrado que podemos trabalhar num processo constante de conhecimento e descoberta (Grunberg, 2007, p. 5).

---

[52] Recomendação para Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular: Paris, 1989. Unesco. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial: Paris, 2003. Disponível em: https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf Acesso em: 10 set. 2024.

[53] Pelegrini, S. C. A. Patrimônio Cultural: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

Grunberg sugere que todo esse patrimônio, tanto material quanto imaterial, consagrado e não consagrado, pode ser explorado e estudado em um processo contínuo de conhecimento e descoberta. Em outras palavras, ela está afirmando que o Patrimônio Cultural é dinâmico e em constante evolução, e que deve ser valorizado e compreendido não apenas em termos de herança passada, mas também em suas manifestações e produções contemporâneas.

Em 2005, a Unesco elaborou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e assim definiu a expressão diversidade cultural:

> "Diversidade cultural" refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades.
>
> A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (UNESCO, 2005, artigo 4º, item 1).

Definiu, também, expressões culturais como sendo "aquelas expressões que resultam da criatividade de indivíduos, grupos e sociedades e que possuem conteúdo cultural" (UNESCO, 2005, artigo 4 º, item 3).

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN (2015), classifica o Patrimônio Cultural em dois tipos, o Patrimônio Material ou Bens Tangíveis - conjunto de bens culturais classificados segundo a sua natureza e que é dividido em bens imóveis (núcleos urbanos, sítios arqueológicos, paisagísticos, etnográficos, belas artes e artes aplicadas), e bens móveis (coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos). E o Patrimônio Imaterial ou Bens Intangíveis – que compreende práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas reconhecidas pelas comunidades como parte integrante de seu Patrimônio Cultural. Esse patrimônio é caracterizado por sua transmissão, que passa de geração a geração; e por sua constante recriação, em função do ambiente, da interação com a natureza e da história. Esse processo de construção e reconstrução gera um sentimento de identidade e de continuidade.

Diante desse breve cenário histórico, não podemos perder de vista que os avanços a respeito da ideia de patrimônio cultural no Brasil implica também atitudes políticas, nem sempre sensíveis às realidades diversas da cultura brasileira.

Maria Cecília Londres Fonseca, em seu texto "Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural"[54], destaca a importância da dimensão política no processo de reconhecimento do patrimônio. Ela defende que a escolha e preservação do patrimônio devem ser conduzidas de forma inclusiva e democrática, envolvendo ativamente as comunidades no processo. A autora enfatiza a necessidade de mudanças nos procedimentos, de modo a criar espaços para que a sociedade participe da constituição e apropriação de seu próprio patrimônio cultural (Fonseca, 2003, p. 67).

Para Fonseca, a preservação cultural não pode ser apenas uma questão técnica ou burocrática, mas deve ser um esforço coletivo que reflita a diversidade e os valores dos diferentes grupos sociais. Assim, o patrimônio cultural passa a ser um reflexo autêntico das identidades culturais e das práticas comunitárias, assegurando a representação de todos os segmentos da sociedade.

2.2 Formas de Proteção do Patrimônio Cultural no Brasil

Com relação às formas de proteção do Patrimônio. O Patrimônio Material é protegido pelo tombamento. Conforme definido pelo IPHAN, o tombamento é um procedimento administrativo por meio do qual o Poder Público busca preservar bens de relevante valor histórico, cultural, atualização, ambiental ou afetivo para a sociedade, impedindo que sejam destruídos ou alterados sem a devida proteção legal (IPHAN, 2015). Esse processo pode abranger tanto bens de propriedade pública — da União, Estados, Distrito Federal e Municípios — quanto privados. Quando se trata de bens privados, o tombamento pode ocorrer de forma voluntária ou ser imposto, caso o proprietário se oponha à sua inscrição.

O processo de tombamento pode ser iniciado por qualquer cidadão ou instituição pública, e o pedido passa por uma avaliação técnica e a deliberação do órgão responsável. Se aprovado, o proprietário é notificado, e essa notificação serve para proteger o bem até que esteja formalmente inscrito nos Livros do Tombo:

> Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, que engloba bens pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular, monumentos naturais, sítios e paisagens; Livro do Tombo Histórico: bens de interesse histórico e as obras de arte históricas; Livro do Tombo das Belas Artes: obras de arte eruditas nacionais ou estrangeiras; Livro do Tombo das Artes

[54] FONSECA, Maria Cecília L. “Para Além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural”. In: Abreu, Regina e Chagas, Mário. Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. São Paulo: Ed DP&A, 2003. p. 56-76.

> Aplicadas: obras incluídas na categoria das artes aplicadas, nacionais ou estrangeiras (IPHAN, 2015).

Conforme o IPHAN, esse registro nos Livros do Tombo — que podem ser o Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, o Livro de Tombo Histórico, o Livro de Tombo de Belas Artes ou o Livro de Tombo das Artes Aplicadas — confere ao bem um status de proteção legal, garantindo que ele seja preservado para as gerações futuras. A partir do momento em que um bem é tombado, qualquer alteração, restauração ou intervenção precisa ser autorizada previamente pelos órgãos responsáveis, de forma a garantir que suas características originais sejam mantidas e que sua integridade histórica e cultural seja preservada.

Ressalta-se que o tombamento pode ser realizado em diferentes esferas de governo: pela União, através do IPHAN; pelos estados, por meio de seus respectivos Institutos do Patrimônio Histórico e Artístico ou órgãos equivalentes; e pelas administrações municipais.

Enquanto o Patrimônio Imaterial[55] é salvaguardado pelo registro. Nesse sentido, para reconhecimento e valorização do patrimônio cultural imaterial brasileiro, o Registro de Bens Culturais é o instrumento legal de preservação. Um ato administrativo que se aplica exclusivamente aos Bens de Natureza Imaterial, instituído pelo Decreto nº 3551 de 4 de agosto de 2000, estabeleceu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, posteriormente regulamentado pela Resolução n°001/2006 (IPHAN, 2015). Esses bens devem ser registrados em um dos seguintes livros:

> Livro de Registro dos Saberes – conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; o Livro de Registro das Celebrações – rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; o Livro de Registro das Formas de Expressão – manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; e o Livro de Registro dos Lugares – mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais coletivas (IPHAN, 2015).

A preservação do patrimônio cultural é, portanto, fundamental para o desenvolvimento social e cultural de uma comunidade, uma vez que os bens culturais carregam informações valiosas que refletem crenças, ideias e costumes. Eles também evidenciam preferências estéticas e conhecimentos tecnológicos, além de funcionarem como documentos das condições socioeconômicas e políticas das civilizações.

Desta maneira, entende-se como um equívoco reduzir o patrimônio cultural a meros objetos de museu; na verdade, ele representa uma extensão do pensamento humano e um

[55] IPHAN http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234

resultado de suas interações. O contato com esses bens culturais oferece acesso a uma cultura coletiva e promove um processo dinâmico que estimula a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico. Esse entendimento proporciona um acesso mais profundo à cultura, como enfatiza Horta, Grunberg e Monteiro:

> o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999, p. 6).

O patrimônio cultural serve como um referencial social, ajudando os indivíduos a se situarem no tempo e no espaço, além de contribuir para a transformação social, estimular a criatividade e enriquecer as sociedades culturalmente. Para garantir a preservação, a construção e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, é fundamental promover a Educação Patrimonial. Essa abordagem visa conscientizar sobre o valor do patrimônio, mantendo a identidade comunitária através da integração desses temas nos currículos escolares. Portanto, a educação desempenha um papel crucial na construção e valorização do patrimônio cultural, criando uma conexão mais profunda entre as pessoas e suas heranças culturais.

Desta maneira, destaca-se que o patrimônio cultural eleito como objeto deste trabalho, que são os “lugares de memória”, serão abordados na perspectiva de um valor cultural que possibilita o reconhecimento por parte da comunidade, principalmente de nossos alunos, com a valorização dessas práticas e conhecimento histórico. Por conseguinte, não estamos relacionando ao patrimônio cultural tombado e registrado pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional.

2.3 Educação patrimonial como estratégia metodológica

Educar o olhar e sensibilizar os educandos para a observação dos elementos sociais e culturais que compõem a comunidade é uma tarefa essencial da escola. Essa abordagem deve ser desenvolvida de maneira a promover a preservação, a crítica e a construção de novas narrativas e relações com objetos, monumentos e manifestações sociais. Ao deixar para a posteridade vestígios que representam nossa história, esclarecemos ao futuro as trajetórias que escolhemos, revelando tanto os erros quanto as oportunidades que a sociedade pode alcançar. Os bens culturais de uma comunidade agregam referenciais identitários, memórias e histórias fundamentais para a formação do cidadão (Pelegrini, 2009, p. 23).

O termo "Educação Patrimonial" começou a se configurar no Brasil a partir da década de 1980[56], em meio às discussões sobre patrimônio histórico-cultural. Sua introdução ocorreu com o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado em 1983 no Museu Imperial de Petrópolis, RJ, pela museóloga Maria de Lourdes Horta. Esse evento foi "influenciado pelo modelo de *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra nos anos 1970, que utilizava monumentos como ferramenta didática no ensino de História" (IPHAN, 2014, p. 4)[57].

No final da década de 1990, quando o estudo da educação patrimonial se configura de forma mais intensa nos discursos e espaços de memória, foi então lançado o "Guia Básico de Educação Patrimonial"[58] (1999) elaborado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro e publicado pelo IPHAN em colaboração com o Museu Imperial.

Por ter sido publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão federal responsável pela preservação do patrimônio cultural no Brasil, o guia tornou-se uma referência essencial para as práticas preservacionistas e para a sistematização do trabalho com o patrimônio na perspectiva educativa. A educação patrimonial foi compreendida e apresentada pelas autoras como metodologia de "alfabetização cultural" e conceituada de acordo com a seguinte compreensão:

> Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 04).

---

[56] Mário Chagas (2013) considera impróprio fixar um dado específico para o surgimento da educação patrimonial no Brasil, pois as ações educativas voltadas ao patrimônio já estavam presentes nas práticas museológicas desde o século XIX. Nesse sentido, o autor argumenta: a tentativa para estabelecer um "marco zero" para a educação patrimonial, fixando uma data de nascimento (1983), uma cidade (Petrópolis), um museu e uma determinada maternidade ou paternidade, não tem respaldo no cotidiano dos praticantes da chamada "educação patrimonial"(...) a expressão em análise constitui um campo e uma prática de educação socialmente adjetivada e não está especialmente vinculada a nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular (Chagas, 2013, p. 05). Ver: CHAGAS, M. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). Educação patrimonial: educação, memórias e identidades. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, João Pessoa; Iphan, 2013. cap. 4, p. 27-31.

[57] IPHAN. Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos. Brasília, DF : Iphan/ DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf

[58] Em 1999, Horta, Grunberg e Monteiro desenvolveram o Guia Básico de Educação Patrimonial, um documento que desempenhou um papel fundamental na definição do conceito, metodologia e atividades associadas à Educação Patrimonial. Ao longo dos mais de 30 anos desde sua publicação, esse guia se consolidou como um referencial central para as ações de Educação Patrimonial em diversas regiões do país, servindo de orientação para profissionais de diferentes áreas.

O Guia Básico de Educação Patrimonial (1999) postula essa ideia ao dizer que a Educação Patrimonial possibilita ao indivíduo: [...] fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao esforço da autoestima dos indivíduos e comunidade e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (Horta; Grunberg; Monteiro; 1999, p. 04)

O Guia Básico de Educação Patrimonial (1999) é referência para esta pesquisa. No entanto, faz-se necessário destacar que a concepção de educação patrimonial apresentada no Guia tem sido problematizada em pesquisas recentes. Soares e Oosterbeek (2018)[59] destacam que a abordagem do patrimônio como um objeto de "alfabetização cultural" e suas implicações para a educação e as ciências humanas requerem uma análise cuidadosa. Nesse sentido, os autores afirmam que:

> Sem entrar nesse momento na discussão sobre os conceitos de cultura, sob o olhar das diferentes ciências, consideramos que é necessário ter atenção ao se utilizar desta definição, uma vez que ela pode trazer em si a conotação de analfabetismo cultural. Assim, nenhuma pessoa pode ser considerada “analfabeta” cultural, mas detentora de códigos de leitura de mundo que nem sempre estão em consonância com os saberes dominantes, sejam eles o erudito, o científico ou o formal (Soares; Oosterbeek, 2018, p. 46).

Os autores fazem uma crítica à conotação de "analfabetismo cultural", no entendimento de que nenhuma pessoa pode ser considerada "analfabeta" cultural, pois todos os indivíduos possuem códigos de leitura do mundo que, embora possam diferir dos saberes dominantes, são igualmente válidos. Desta maneira, ao utilizar o conceito de alfabetização cultural, é essencial reconhecer e valorizar a pluralidade de formas de saber, promovendo o diálogo entre diferentes culturas em vez de impor uma única perspectiva dominante.

Segundo Átila Tolentino (2016) (em seu texto “O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática”), a concepção de educação patrimonial prevista no referido Guia apresenta-se como instrutivista, isto é, a educação é considerada apenas como “transmissão de conhecimento”. Nesse sentido, o autor destaca que:

> uma das principais problemáticas consiste no fato de que: [...] a concepção de educação patrimonial adotada no referido Guia apresenta-se como instrutivista, isto é, a educação é considerada apenas como “transmissão de conhecimento”. Parte de um patrimônio cultural dado, fetichizado, e não concebe o patrimônio como uma

[59] SOARES, A. L. R. [et al.] (Org.). Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada. Arqueologia diversidade (volume III). Criciúma: UNESC, 2018. cap. 2. p. 44-64

> construção e apropriação social, com seus consensos e conflitos. Nesse sentido, utiliza-se de conceitos controversos, como o de alfabetização cultural, que vai de encontro ao conceito antropológico de cultura. Ao afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura e colocamos uma cultura (a minha) como superior à outra (a do outro) (Tolentino, 2016, p. 40-41).

Em outras palavras, a abordagem apresentada é baseada na ideia de que a educação se resume à transmissão de conhecimento. Nesse modelo, o foco está em ensinar informações de forma unidirecional, sem considerar o contexto mais amplo de interação e construção do conhecimento, não devendo ser entendida ainda como uma metodologia fixa, em vez de um processo.

> ao conceber a educação patrimonial como uma metodologia e não como um processo, esquece que essa prática educativa pode e deve ser baseada em diferentes metodologias que levem em conta as especificidades e peculiaridades de cada caso, dependendo do público com quem se trabalha, do ambiente e dos diferentes contextos (Tolentino, 2016, p. 41).

Tolentino destaca que essa abordagem limitada restringe a eficácia da prática educativa, pois não leva em consideração a necessidade de adaptar e ajustar as metodologias conforme as especificidades do público, do ambiente e dos diferentes contextos. A visão do autor ressalta que a educação patrimonial deve ser tratada como um processo flexível e contextualizado para melhor atender às diversas realidades e necessidades dos envolvidos.

Esta mesma linha de reflexão é seguida pelo historiador Fernando Siviero (2015)[60], segundo o qual há um descompasso entre o conceito e a metodologia proposta pelo Guia Básico de Educação Patrimonial, que reside inclusive na própria concepção educacional e patrimonial que carrega. A metodologia proposta preocupa-se mais com os objetos culturais e patrimonializados do que com os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. Em suas palavras: “com a ‘alfabetização cultural’, pretende-se realizar uma ação educativa de transmissão de informações, valores e concepções de mundo de alguns ‘detentores de conhecimento’ para aqueles que nada sabem e que devem ser conscientizados” (Siviero, 2015, p. 97).

Simone Scifoni[61], que também discute temas relacionados à Educação Patrimonial e às práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil, também faz uma análise crítica do guia. Ele critica a visão tradicional e autoritária da Educação Patrimonial, que reduz o

[60] SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. Revista CPC, n.19. São Paulo: CPC/USP, p.80–108, jun. 2015. https://revistas.usp.br/cpc/article/view/90786

[61] SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial. Pinheiro, A. R. S (Org). Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. cap. 13, p. 195-206.

processo educativo a simplesmente “ensinar” a população, sem valorizar os conhecimentos locais e as interações entre as comunidades e seus patrimônios ao longo do tempo. Nesse sentido, a autora destaca:

> Considerar que a Educação Patrimonial se circunscreve a “ensinar a população” reflete uma visão autoritária de educação, aquela que desconsidera os saberes locais e as relações estabelecidas, na passagem do tempo, entre os moradores do lugar e os patrimônios. Essa visão valoriza unicamente os conhecimentos técnicos científicos sobre os bens, mas ignora os significados e sentidos sociais atribuídos pelos moradores ao patrimônio, bem como menospreza a possibilidade de diálogo e de aprender com o outro (Scifoni, 2015, p. 198).

Portanto, a educação patrimonial deve ser entendida como um processo coletivo e um conjunto complexo de práticas educativas que promovem a problematização e a reflexão. Quando abordada de forma crítica, ela se torna uma ferramenta poderosa para investigar e analisar a história humana, baseada nas reflexões sobre os bens culturais que constituem o patrimônio de uma sociedade, grupo ou comunidade.

Nesse contexto, Sônia Florêncio (2015) [62], enfatiza a importância de compreender a Educação Patrimonial em sua dimensão política, considerando que tanto a memória quanto o esquecimento são produtos sociais. A autora considera crucial enfrentar o desafio de reconhecer que, no Brasil, nem sempre a população se identifica ou se vê representada no que é considerado patrimônio cultural nacional:

> [...] é fundamental conceber a Educação Patrimonial em sua dimensão política, a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais. É preciso o enfrentamento do desafio de encarar a problemática de que, no Brasil, nem sempre a população se identifica ou se vê no conjunto do que é chamado de patrimônio cultural nacional (Florêncio, 2015, p. 23).

Nesse sentido, ao abordar a Educação Patrimonial, Florêncio (2015) evita delimitar um conceito rígido, levantando questões sobre sua importância no contexto atual. Para ela, o conceito deve ser entendido como fundamental para a valorização da diversidade cultural, a construção de identidades e o reconhecimento de alteridades. Florêncio afirma que a Educação Patrimonial funciona como um recurso essencial para afirmar as diferentes formas de existir no mundo, em especial no contexto das lutas e contradições que envolvem a modernidade ocidental. A visibilidade de culturas marginalizadas, segundo a autora, é vital para promover diálogos interculturais e uma cultura de tolerância em relação à diversidade, como frisado:

---

[62] Florêncio, S. R. R. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: Pinheiro, A. R. S. (Org.). Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. cap. 1, p. 21-32.

> [...] conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente, inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade (Florêncio, 2015, p. 24).

Esse entendimento é reforçado por Tolentino (2016) quando defende que, a educação patrimonial consiste em:

> [...] fazer uma reflexão nesse sentido e não atuar de uma forma passiva em relação a um patrimônio fetichizado, que já vem pronto e determinado. É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos. (Tolentino, 2016, p. 44).

Ao adotar uma postura política, a educação patrimonial torna-se uma oportunidade de questionar e refletir sobre os bens selecionados pelo Estado para compor o patrimônio nacional. Isso gera um movimento de ruptura com processos monoidentitários (Silva, 2015), que foram construídos na tentativa de criar uma identidade coletiva associada à nação.

Portanto, a educação patrimonial deve ser abordada de forma crítica e inclusiva, reconhecendo as diversas perspectivas e experiências das comunidades em relação ao patrimônio cultural. Em resposta a essa demanda, ocorrem mudanças nos pressupostos teóricos, nas práticas e nas políticas relacionadas à educação patrimonial. Essas transformações refletem a necessidade de incluir elementos culturais de grupos sociais historicamente marginalizados e subalternizados, conforme destaca Silva:

> [...] sua permanência na agenda das políticas para a cultura e para a escolarização depende das novas significações e novos objetivos sociais que os atores, individual e coletivamente, venham a depositar-lhe. Estão em curso, por certo, processos de "reenquadramento da memória", em que negros, indígenas, mulheres e diversos outros coletivos vêm negociando o reconhecimento oficial de suas histórias e identidades e sua incorporação nas lógicas político-institucionais. Esse reenquadramento, tal como o enquadramento (Pollak, 1989), depende da interpretação das memórias sociais como objeto de disputa e da capacidade dos 70 atores para sustentar sua legitimidade e suas múltiplas reivindicações (Silva, 2015, p. 222).

A obra "Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos"[63], lançada pelo IPHAN em 2014, estabelece diretrizes importantes para a área da Educação Patrimonial. Ela

[63] IPHAN. Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343

marca um avanço significativo na forma como o conceito de patrimônio é compreendido, promovendo uma visão mais complexa e abrangente. A publicação destaca que o patrimônio deve ser visto como algo construído socialmente e enfatiza a importância da participação ativa dos grupos sociais na seleção e preservação de seu patrimônio. Nesse sentido, a referida publicação defende que:

> [...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p. 19).

Nesse contexto, a Educação Patrimonial, enquanto ferramenta pedagógica, oferece aos indivíduos — sejam alunos, membros da comunidade, pesquisadores, entre outros — a oportunidade de desenvolver um conhecimento crítico sobre os bens culturais e aprimorar sua compreensão da herança cultural. Esse processo contribui para a construção e reflexão sobre diferentes identidades culturais e fortalece os sentimentos de pertencimento a um lugar ou grupo social específico.

Sônia Florêncio (2015) respalda esse entendimento, destacando que, a partir dessa compreensão, é possível identificar e reforçar os vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural, o que pode promover a articulação de ações educativas voltadas para a valorização e proteção do patrimônio cultural local. A autora assim ressalta:

> [...] será possível a identificação e fortalecimento dos vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, o que pode potencializar a articulação de ações educativas de valorização e proteção do patrimônio cultural. É preciso, portanto, identificar e promover ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais, contribuindo, dessa maneira, para a construção de mecanismos junto à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais (Florêncio, 2015, p. 25).

A educação patrimonial tem como objetivo principal permitir que os indivíduos compreendam e reflitam sobre suas trajetórias históricas, tanto no âmbito pessoal quanto no de suas comunidades, regiões e do país. A proposta é estabelecer conexões entre o passado e o presente, preparando-os para uma atuação mais consciente no contexto atual e na construção de um futuro que valorize suas raízes culturais.

Conforme os PCN para o Ensino Médio (1999, p.306), o ensino de História deve:

> Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos, áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana (BRASIL, 1999, p. 306).

O texto presente nos PCN, centrado em um entendimento mais amplo e abrangente do que constitui o patrimônio, privilegia o discurso de valorização do patrimônio cultural oficial. No entanto, essa visão pode ser instrumentalizada para valorizar as tradições e bens culturais específicos de cada comunidade local. É possível adaptar e ampliar a abordagem dos PCN para considerar e destacar a importância das festas, comemorações e outras expressões culturais que são exclusivas de uma região específica. Essas manifestações culturais, que podem ser tanto materiais, como objetos e monumentos, quanto imateriais, como práticas e tradições, desempenham um papel crucial na preservação.

Pelegrini (2009) ao abordar sua inserção da prática educativa da Educação Patrimonial no ensino fundamental, médio e profissionalizante, destaca que:

> Constituem mananciais agregadores capazes de envolver educadores, estudantes e demais cidadãos na descoberta e proteção dos bens culturais e naturais que os cercam. A valorização das tradições orais, saberes e ofícios mais caros aos membros da comunidade onde essas pessoas vivem favorecerão a conservação das memórias e histórias locais (Pelegrini, 2009, p. 17).

No fortalecimento deste entendimento, atualmente, observa-se que a educação patrimonial tem expandido gradualmente seus horizontes, ultrapassando os limites dos espaços tradicionais de memória, como museus e memoriais, e conquistando espaço em diversas pesquisas acadêmicas. Além disso, essas práticas já começaram a ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem da educação básica. Nesse sentido, Bittencourt (2004) destaca:

> A educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de história têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conceito sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado (Bittencourt, 2004, p. 277).

Bittencourt também ressalta que no ensino de história, o patrimônio é visto não apenas como uma manifestação da produção humana ou um registro de suas ações e transformações

ao longo do tempo. Ele deve ser compreendido como uma fonte histórica, um documento que requer análise crítica, questionamento e interpretação (Le Goff, 1996), como ressalta Bezerra:

> No contexto do ensino de história, o patrimônio é visto não apenas como uma manifestação da produção humana ou um registro de suas ações e transformações ao longo do tempo. Para o ensino de história, ele deve ser compreendido como uma fonte histórica, um documento que requer análise crítica, questionamento e interpretação (Bezerra, 2016, p. 40).

Entretanto, apesar dos avanços da educação patrimonial no processo de ensino e aprendizagem, é evidente que suas práticas precisam ser mais amplamente incorporadas e integradas de maneira mais consistente no cotidiano escolar. Sobre essa questão, Braga (2011, p. 20) afirma:

> [...] a educação patrimonial é um tema pouco frequente na atual agenda do ensino fundamental e médio brasileiro. Isso provavelmente é consequência de uma conjuntura histórica que se originou de um modelo de política "pública" que prioriza a preservação de sítios urbanos, bens móveis e imóveis, obras de arte e, apenas mais recentemente, saberes, formas de expressão, lugares e celebrações ligados ao cotidiano da população, que coloca os bens culturais (em si) acima das referências das comunidades (Braga, 2011, p. 20).

Diante disso, a Educação Patrimonial se mostra uma metodologia eficaz para o ensino da História local, proporcionando aos estudantes a oportunidade de reflexão sobre sua comunidade, cultura e modo de vida. Conforme Grunberg,

> a educação patrimonial permite um contato mais profundo com a criação cultural, oferecendo ferramentas para recriar, transformar, usar e valorizar o Patrimônio Cultural em diferentes escalas, desde o local até o global. Essa abordagem não apenas preserva e enriquece o patrimônio, mas também integra os alunos nas transformações culturais presentes e futuras (Grunberg, 2000, p. 164).

Ao focar diretamente na produção cultural e na cultura local, essa metodologia possibilita o estudo dos valores e tradições, abordando a cultura de forma dinâmica e interativa.

Observar os "Lugares de Memória" (Nora, 1992), portanto oferece uma perspectiva valiosa para o ensino de História. Esses lugares, que carregam significados profundos e variados para as comunidades, servem como chaves de acesso para os professores ao fornecerem ferramentas para uma abordagem crítica e contextualizada do patrimônio, com o dever ainda de:

> estimular o aluno a perceber como esses lugares vão sendo recorrentemente construídos na família, na escola, na comunidade local e nos mais diversos segmentos sociais, ao longo da temporalidade da história (Figueira, 2012, p.75).[64]

A educação patrimonial, ao utilizar esses conceitos, enriquece a compreensão dos alunos sobre as dinâmicas culturais e históricas que moldam suas identidades e contextos sociais. Além do estudo dos bens culturais, a educação patrimonial visa despertar nos alunos um interesse genuíno, estimulando a curiosidade e o engajamento em questões relevantes para suas vidas. Conectar o patrimônio cultural ao contexto histórico cria uma oportunidade para uma compreensão mais profunda da herança e do ambiente em que vivem.

Ricardo Oriá Fernandes (1993), ao refletir sobre a dimensão pedagógica do patrimônio cultural, destaca que a Educação Patrimonial, ao utilizar os lugares e suportes da memória (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, etc.) no contexto educativo, tem como objetivo "despertar a sensibilidade e a consciência dos alunos e cidadãos para a importância de preservação desses bens culturais" (Fernandes, 1993, p. 273).

Nesse sentido, a abordagem da memória no ensino de História desempenha um papel crucial na formação da identidade e no conhecimento da história local. Ao mesmo tempo em que fomenta o desenvolvimento de indivíduos críticos e protagonistas de suas próprias experiências. Esse processo educativo permite que os alunos se envolvam mais profundamente com sua herança cultural, contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada de sua identidade e do papel que desempenham em sua comunidade, como destaca Bittencourt[65]:

> A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os "lugares da memória", expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objetos de estudo (Bitencourt, 2009, p. 169).

Pelegrini destaca ainda que a eficácia da educação patrimonial depende de um esforço contínuo para promover a formação sobre a construção de identidades plurais e para estimular reflexões sobre a história e as políticas de preservação,

---

[64] FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. MIRANDA, Lílian Lisboa. Educação Patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas. Edições SM, São Paulo, 2012. P. 75.

[65] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História, fundamentos e métodos. (Coleção docência em formação: série ensino fundamental). Editora Cortez. São Paulo, 2009. P. 169.

> [..] o compromisso sistemático e duradouro da educação patrimonial torna-se eficiente para ser capaz de promover a formação e a informação acerca do processo de construção de identidades plurais e de propiciar o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo da história e das políticas de preservação (Pelegrini, 2009, p. 37).

Nesse sentido, os programas de Educação Patrimonial, implementados por meio de projetos educativos focados no patrimônio, não apenas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, mas também promovem a importância da preservação dos bens patrimoniais. A autora acrescenta:

> A valorização das manifestações culturais que cercam o estudante contribui para que este reconheça sua identidade individual e coletiva e exerça sua cidadania. A partir da efetivação de Programas da Educação Patrimonial, desenvolvidos por meio de projetos educativos com ações pedagógicas na área do patrimônio cultural e natural, o ensino e a aprendizagem tendem a fortalecer os processos formadores de cidadania e, ainda, alertam para a importância da preservação dos bens patrimoniais (Pelegrini, 2009, p. 39).

Esses bens culturais podem ser materiais (objetos concretos) ou imateriais (que não se materializam no tempo), como afirma a autora, "são um 'legado vivo' que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às gerações futuras, reunindo referenciais identitários, memórias e histórias, essenciais para a formação do cidadão" (Pelegrini, 2009, p. 22).

Integrar o ensino de História à valorização do patrimônio cultural local oferece aos estudantes a oportunidade de compreender a história de forma mais concreta e próxima de suas realidades. Ao utilizarmos monumentos e bens culturais como recursos pedagógicos, criamos um ambiente educacional que não apenas ensina sobre o passado, mas também reforça a importância da preservação e valorização desses elementos como parte da identidade coletiva.

Em Buriti dos Montes-PI, por exemplo, essa abordagem pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos, podendo enxergar o patrimônio da cidade como parte integrante de suas vidas e responsabilidades. Dessa forma, o ensino de História local não apenas promove o conhecimento acadêmico, mas também fortalece o vínculo dos alunos com sua comunidade, gerando um senso de pertencimento e responsabilidade pela preservação de sua comunidade.

Diante dessa forma de pensar, o uso dos patrimônios da localidade e também outras formas patrimoniais podem se tornar aliados para o entendimento histórico. E mais além quando pensarmos nesses patrimônios enquanto símbolos formadores de identidade,

considerando-os enquanto marcas para interpretações e reinterpretações do mundo vivido, serão ainda mais importantes para a compreensão do que virá.

2.4 Desafios da implementação do Novo Ensino Médio na prática do ensino de História

A inclusão da história local no ensino é indicada como necessária, segundo Circe Bitencourt, por possibilitar aos alunos o entendimento do seu próprio entorno e reconhecerem a influência contínua do passado em diferentes aspectos de suas vidas, como na escola, na comunidade, no trabalho e no lazer. Essa abordagem também é valiosa para contextualizar e compreender as questões importantes da história na atualidade.

> A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, comunidade, trabalho e lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história d no presente (Bitencourt, 2005, p. 168).

Schmidt e Cainelli (2004) afirmam que "o trabalho com a história local no ensino de História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas" (p. 114). Circe Bitencourt acrescenta que "a educação não pretende apenas evocar os fatos históricos 'notáveis', mas também concorrer para a rememoração daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional" (Bitencourt, 2011, p. 278).

O contexto de redemocratização no Brasil foi fundamental para impulsionar o movimento historiográfico e educacional em busca de mudanças nos currículos. No tocante à disciplina de História, esse período foi marcado por uma luta intensa pela renovação dos referenciais teórico-metodológicos, além da diversificação de temas, problemas, fontes e abordagens. As influências oriundas, principalmente, das historiografias francesa e inglesa desempenharam um papel central nesse processo, trazendo novas perspectivas que permitissem um ensino de História mais amplo e dinâmico, como assevera Mesquita:

> Assim, num contexto de movimento de abertura política e redemocratização do País, a comunidade educacional postulou por mudanças nos currículos que trouxe em suas propostas renovações nos referenciais teórico-metodológicos, pela diversificação de

> temas, problemas, fontes e abordagens oriundas, principalmente, das historiografias francesa e inglesa (Mesquita, 2008, p.4)[66]

No tocante ao movimento curricular para o ensino de História, aprofundou-se a pesquisa por uma perspectiva multicultural, a partir de um "universalismo aberto e tolerante" em oposição ao chamado "universalismo etnocêntrico e dominador" que sempre foi bastante evidenciado pela chamada "história geral ou universal" dominante nos currículos tradicionais (Fonseca, 2003).

A Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 estabeleceu um novo marco regulatório para a matriz curricular a ser incorporada nas unidades escolares. Nesse sentido, o artigo de nº 210 prevê "a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) estendeu para o ensino infantil e médio essa obrigatoriedade de fixar conteúdos mínimos.

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)[67]

Abriu-se, assim, possibilidades para pensar as diversidades culturais nos âmbitos regionais e locais, bem como dar início à formação de uma identidade curricular em que se visasse à valorização da cultura local na elaboração das propostas curriculares da educação pública nacional, que pudesse dar conta então dessa perspectiva curricular multicultural. Contudo, os estudos acerca do local, por não serem considerados um conteúdo na sua essência e obrigatório, as unidades escolares permaneceram isolando e/ou distanciando os aspectos locais e suas relações com o conhecimento científico.

O processo de mudança mais significativa no ensino de História dá-se a partir da Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidenciando uma nova forma de pensar a aprendizagem, na qual os alunos pudessem se utilizar das informações para a transformação de sua própria personalidade, atuando de maneira efetiva na sociedade.

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) estendeu para o ensino infantil e médio essa obrigatoriedade de fixar conteúdos mínimos.

---

[66] MESQUITA, Ilka Miglio de. Memórias/Identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais, Campinas, São Paulo, Tese de Doutorado, 2008. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/421052

[67] 2 Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são documentos de referência, Fontineles e Sousa Neto (2023) destacam que a BNCC desempenha um papel crucial ao servir como uma "referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino em todo o país, incluindo estados e municípios, bem como para as propostas pedagógicas das instituições escolares" (Fontineles; Sousa Neto, 2023, p.145)[68]. E completam:

> não sendo ela própria o currículo, a BNCC é fundamental para normatizar a sua elaboração pelas redes de ensino e pelas escolas privadas em todo o território nacional (Fontineles; Sousa Neto, 2023, p. 145).

Fontineles e Sousa Neto (2023) argumentam ainda que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerou importantes reflexões e estudos sobre o impacto desse documento na história do ensino no Brasil.

> A aprovação da Base Nacional Comum Curricular promoveu uma série de reflexões e estudos acerca do significado desse documento para a história do ensino no Brasil, sobretudo em relação a seu papel frente aos desafios impostos à educação e à sociedade brasileira (Fontineles; Sousa Neto, 2023, p. 145).

Fontineles e Sousa Neto (2023), apontam que o processo de implementação da BNCC gerou diversas polêmicas e reflexões sobre a construção do currículo escolar. As discussões centraram-se em duas visões opostas sobre esse documento:

> ora se reconhecia a necessidade da implantação de uma base curricular, que contivesse elementos comuns à aprendizagem de todos os sujeitos, em cujo teor fossem explicitados objetivos, competências, saberes e habilidades comuns; ora se contestava a viabilidade e validade de uma proposta que fosse capaz de contemplar a diversidade regional e cultural do país, dada a sua extensão territorial e multiplicidade de demandas sociais (Fontineles; Sousa Neto, 2023, p. 145).

Um grupo reconhecia a importância de uma base curricular que incluísse elementos comuns para aprendizagem de todos os alunos; e de que essa base deveria definir objetivos, competências, conhecimentos e habilidades que seriam uniformes para garantir uma

[68] Fontineles, C. C. da S., & Sousa Neto, M. (2023). Além da norma:: a BNCC e as repercussões no Ensino de História. *História & Ensino*, *29*(1), 142–167. https://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p142-167. Disponivel em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/45696 Acesso em: 17 de ago. 2024.

aprendizagem básica e consistente em todo o país, ao mesmo tempo em que também havia dúvidas sobre a eficácia e validade de uma proposta única que fosse capaz de abranger a diversidade regional e cultural do Brasil, dada a vasta extensão territorial e a variedade de demandas sociais e culturais**.** Questiona-se, assim, sua viabilidade**,** em que uma abordagem uniforme fosse capaz de atender adequadamente a todas as realidades locais e regionais.

Considerando que o campo curricular é marcado por constantes conflitos e tensões, era previsível que a proposta de uma base curricular suscitasse diversas críticas. No campo da História, essas críticas tendem a ser especialmente incisivas, porque:

> A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, consequentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (Caimi, 2016, p. 87-88)[69].

Nesse sentido, a autora argumenta que a História é uma área privilegiada nas discussões curriculares porque está intimamente ligada às demandas sociais e às disputas sobre a memória coletiva. Essas disputas envolvem quais eventos e perspectivas do passado devem ser lembrados e ensinados, pois influenciam diretamente a forma como entendemos o presente.

Por isso, a História, especialmente no contexto escolar, deve ser vista como um espaço de contradições e diversidade de ideias. É um campo onde diferentes interpretações e explicações sobre a experiência humana ao longo do tempo coexistem e são constantemente debatidas. A construção de uma base curricular comum para o ensino de História, portanto, envolve trazer para o debate público essas disputas sobre o que do passado deve ser considerado importante e legítimo para ser ensinado às futuras gerações.

A BNCC organiza o currículo com base na concepção de competências e habilidades. Nessa abordagem, as competências são definidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos – que incluem conceitos e procedimentos –, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, além de atitudes e valores, com o objetivo de resolver demandas complexas

[69] Caimi, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? Revista do Lhiste, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em; https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515 Acesso em: 15 de ago. 2024.

da vida cotidiana, garantir o pleno exercício da cidadania e se inserir no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

As redes e instituições de ensino deveriam estabelecer os critérios próprios para que a organização curricular ofertada que possibilitasse o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades (DCNEM/2018).

O Novo Ensino Médio (NEM) foi instituído pela lei federal 13.415/2017, aprovada em 2017. Essa proposta fundamentava-se em três eixos principais: primeiro, a garantia dos direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, estabelecendo o que é fundamental no currículo a partir da BNCC; segundo, o incentivo ao protagonismo dos estudantes, permitindo que eles escolham, de forma voltada para os conteúdos, quais desejavam estudar, contribuindo assim para a construção de seus projetos de vida, e por último, a valorização da aprendizagem, que se concretiza por meio do aumento da carga horária dedicada aos estudos.

Uma das justificativas para a reforma curricular do ensino médio se relacionava aos baixos índices obtidos por estudantes nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses resultados, considerados insatisfatórios, deram origem a debates sobre a inadequada formação docente e a necessidade de se criar um currículo comum, capaz de proporcionar uma aprendizagem mais equitativa.

Mas, os autores destacam que, de modo geral, o "discurso sobre a educação como direito social, aliado aos baixos índices nas avaliações nacionais e internacionais, sustenta a justificativa de que uma educação de qualidade dependia da reforma curricular" (Barreiros, 2017, p. 5).

Segundo Ferreti e Silva (2017), a reformulação curricular foi justificada pela urgência da MP n°746/2016, a partir de quatro fatores principais: o baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; a organização de apenas uma trajetória, com um número excessivo de treze disciplinas; a necessidade de diversificação; o baixo índice de ingresso no ensino superior; e o número significativo de matrículas na educação profissional (Zank, 2020, p. 95).

A justificativa apresentada no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018) argumentava que o modelo escolar falhava em atender às demandas e desafios da sociedade moderna. Além disso, o enfrentamento aos altos índices de evasão escolar e, um número significativo de alunos com atraso na escolarização. Neste sentido,

> a desmotivação e o desinteresse dos estudantes estão ligados ao descompasso entre a formação oferecida, os interesses dos alunos e as exigências do mundo contemporâneo, o que evidencia a necessidade de reformular tanto a estrutura

> quanto a organização do ensino médio para melhor atender essa etapa da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 6)

Para Frigotto[70], o discurso sobre a reforma do NEM – Novo Ensino Médio na verdade escondia questões mais profundas sobre a precarização da educação pública e os desafios enfrentados pelos professores,

> o medíocre e fetichista argumento, de que hoje o aluno é digital e não agüenta [sic] uma escola conteudista mascara o que realmente se destaca, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adoece (Frigotto, 2016, s/n).

Neste sentido, o discurso, na verdade, escondia questões mais profundas sobre a precarização da educação pública. O foco no "aluno digital", que supostamente não toleraria um modelo de ensino mais tradicional e conteudista, desviava a atenção da necessidade real de uma escola com infraestrutura adequada, com laboratórios, espaços para atividades artísticas e esportivas, e professores com melhores condições de trabalho. Inclui-se, ainda, a possibilidade de que esses profissionais pudessem atuar em uma única instituição, sem precisar dividir sua carga horária entre várias escolas, turnos e outras atividades para conseguir uma remuneração digna. Situação que se tornou ainda mais agravante com a redução da carga horária de História e a introdução dos itinerários formativos.

A reforma do Novo Ensino Médio (NEM) promoveu então uma reorganização curricular a partir de seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que as disciplinas foram transformadas em áreas do conhecimento, a saber:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL 2018).

Sobre a aprovada BNCC, em sua versão final, Domingues nos coloca que,

> a da BNCC apresentou melhorias em relação às versões anteriores. Mas ainda padece de equívocos, inadequações, lacunas, generalidades e questões pontuais discutíveis que precisam ser revistas. Há descompassos entre os objetos de conhecimento e as habilidades: ou estas não correspondem aos objetos ou estão genéricas demais. Outras são pontuais que pouco favorecem reflexões e análises

[70] FRIGOTO, G. A reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres. Disponível em: https://anped.org.br/1875-news/ Acesso em: 28 de set. 2024.

> significativas. Há ainda muitos objetos "soltos" para os quais não há habilidades específicas. A Base comete saltos temporais capazes de provocar vertigens cronológicas além de forçar aproximações de tempos históricos diferentes que induzem a anacronismos perigosos.
>
> Exige do aluno pensamento abstrato analítico quando ele ainda está operando no pensamento concreto. Obriga-o a discutir conceitos sem que ele possua conhecimentos prévios para compreendê-los.
>
> A terceira versão suprimiu temas e conteúdos, o que compromete a compreensão de processos históricos.
>
> […] A Base não esclarece que temas priorizar na história mundial pós-Guerra Fria.
>
> Finalmente, percebe-se que o currículo de História, nessa versão da Base, apresenta um forte viés político. Os objetos e habilidades dão destaque a uma história de migração populacional, formação de fronteiras, legislação, ocupação territorial, organização política, conflitos e resistências. Não se trata, porém, de uma História política tradicional, isto é factual – événementielle – com seus fatos, datas e conhecidos atores (2017, p. 9-10).[71]

A disciplina de História foi incorporada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com um modelo bastante semelhante ao adotado na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) [72]. Não temos a pretensão neste trabalho de abrir um debate sobre a importância da avaliação de desempenho escolar dos estudantes da etapa final da Educação Básica, o Enem, uma vez que muitos pesquisadores já atestam e defendem o papel de exames como este e os demais realizados ao longo do ano letivo, como indicadores de análise da qualidade da educação no país.

A matriz de referência para as Ciências Humanas proposta pelo INEP[73] para o Enem 2024, em vigor desde 2009, menciona o conceito de "local" apenas na competência de área 2: "Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder". Especificamente, a habilidade 9, estabelece que "o discente deve ser capaz de comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial" (Brasil, 2024). Embora outras habilidades mencionem espaços em que os conhecimentos sobre o local possam ser aplicados, o termo "local" aparece de forma explícita apenas nesta habilidade, como podemos destacar:

---

[71] DOMINGUES, Joelza Ester. O currículo de História na terceira versão da BNCC. Agosto, 2017. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/curriculo-de-historia-na-terceira-versao-da-bncc>. Acesso em: Acesso em: 15 de ago. 2024.

[72] O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

[73] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrizes de referência para o Enem 2024. Ministério da Educação. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 15 ago. 2024.

> Competência de área 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades
>
> H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
>
> H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.
>
> H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.
>
> H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.
>
> H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades (Brasil, 2024).

É evidente que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, seria inviável incluir as especificidades de cada localidade em uma avaliação nacional. No entanto, as particularidades locais poderiam ser contempladas em tópicos da matriz relacionados ao patrimônio, à identidade, à memória, à territorialidade, entre outras.

A reflexão recai justamente no fato de que esses exames – tanto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – neste estudo, especificamente o Enem, acabam moldando os conteúdos abordados no Ensino Médio, priorizando os tópicos que são cobrados no exame. Nesse sentido, compreende-se que:

> um currículo fragilizado e fragmentado, orientado principalmente para atender às exigências das avaliações externas, revela-se problemático, pois compromete a capacidade dos estudantes de apropriar-se de um entendimento crítico e abrangente da realidade histórica. Em sua essência, essa abordagem curricular não apenas simplifica os conteúdos, mas também os direciona de forma a atender as demandas de um sistema produtivo que prioriza a formação de indivíduos com habilidades específicas voltadas ao mercado de trabalho (Zank, 2020, p. 107-108)[74].

A autora critica o impacto de um currículo escolar que é "fragilizado e recortado", ou seja, reduzido e adaptado com o foco principal em atender às avaliações externas, como exames padronizados. Ela argumenta que, ao direcionar o currículo apenas para esses objetivos avaliativos, ele não oferece as condições necessárias para que os estudantes compreendam plenamente a realidade histórica. Em outras palavras, esse tipo de abordagem limita a profundidade e a complexidade do ensino, focando em resultados rápidos e superficiais.

O esvaziamento dos conteúdos, segundo a autora, está ligado às demandas do sistema capitalista. Nesse contexto, o currículo escolar é adaptado para formar trabalhadores que atendam às necessidades do mercado, em vez de cidadãos com uma compreensão ampla e

[74] ZANK, Debora Cristine Trindade. Base Nacional Comum Curricular e o “Novo Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia históricocrítica. Dissertação (Mestrado em Ensino). 2020. 147 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4960 Aceso em 18 de ago. 2024.

crítica da sociedade. Essas "características" exigidas pelo mercado de trabalho, que a autora chama de competências, são priorizadas sobre a compreensão mais ampla da sociedade em sua totalidade, como as relações de poder, as desigualdades sociais e os processos históricos.

Essa crítica sugere que, ao priorizar o desenvolvimento de competências utilitárias e práticas, o currículo escolar deixa de lado a formação crítica e reflexiva, necessária para que os estudantes compreendam não apenas o mundo do trabalho, mas a sociedade como um todo.

Ao determinar e legitimar determinados saberes, competências e habilidades em detrimento de outros, “as normas curriculares buscam controlar o trabalho docente por meio de mecanismos de monitoramento e responsabilização (Rocha e Pereira 2019, p. 212)[75]. Isso acaba por não reconhecer os professores como profissionais autônomos e agentes ativos no processo formativo escolar. Em vez disso, passam a ser vistos como meros transmissores de conteúdos e executores de tarefas, visando ao desenvolvimento de habilidades nos alunos. Tal postura, como argumentam Azevedo e Castro (2022, p. 9)[76], deprecia o caráter intelectual dos docentes e promove a desqualificação de seu papel social**,** minimizando sua importância enquanto formadores e intelectuais na educação.

As diretrizes e normas estabelecidas pelos currículos determinam e legitimam certos saberes, competências e habilidades, enquanto deixam outros de fora. Ao priorizar determinados conteúdos, essas diretrizes acabam influenciando diretamente o que é ensinado nas escolas e como é ensinado, o que pode limitar sua autonomia em sala de aula.

A imposição de um currículo rígido e orientado por avaliações externas restringe a liberdade pedagógica dos docentes, que precisam seguir padrões específicos e frequentemente padronizados, muitas vezes em detrimento de práticas mais criativas e reflexivas.

A parte diversificada do currículo, que é articulada com itinerários formativos, nesse sentido poderia então se apresentar como a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas que pudessem aprofundar os conhecimentos históricos e conectar a base curricular comum aos conhecimentos específicos da história local, seguindo assim as orientações normativas,

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

[75] ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964 Acesso em: 18 de ago. 2024.

[76] AZEVEDO, Crislane Barbosa de; CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha. A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. Ensino em Re-Vista, Uberlândia , v. 29, e038, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302022000100412&lng=pt&nrm=iso Acessos em: 18 de ago. 2024.

> características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, p. 28).

A introdução dos Itinerários Formativos foi outra diretriz da reforma do Ensino Médio. Essa proposta tinha como objetivo oferecer aos estudantes a oportunidade de escolher uma formação que estivesse mais qualificada com suas aspirações, habilidades e projetos de vida. Segundo o guia de implementação do NEM, essas escolhas são consideradas fundamentais para dar ao jovem a oportunidade de optar pela sua formação, observando sua área de interesse, resultando, assim, no seu "desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro". (Brasil, 2018, p. 06). Com relação à oferta dos itinerários, documento normativo previa,

> a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (Brasil, 2017, p. 480).

Entretanto, diversas redes estaduais de ensino enfrentaram algumas limitações na oferta de um número adequado de itinerários formativos, o que dificultou o atendimento real às expectativas dos alunos. Em geral, as opções disponíveis eram bastante restritas e nem sempre refletidas sobre as necessidades e interesses dos jovens. Neste sentido, a Zank (2020) destaca:

> É possível entendemos como propaganda enganosa a proposta que refere-se à ideia de protagonismo ligada à escolha dos estudantes de seu itinerário formativo, já que está disposto em lei que os itinerários serão escolhidos conforme disponibilidade pelos sistemas estaduais de ensino, e, portanto, não há garantia de opções (Zank, 2020, p. 91).

A autora sugere que essa ideia de protagonismo estudantil, promovida pela reforma do ensino médio, pode ser vista como uma espécie de "propaganda enganosa". Embora a proposta destacasse a escolha do estudante em relação ao seu itinerário formativo, na prática, essa escolha se tornou condicionada pela disponibilidade de oferta dos itinerários pelos sistemas estaduais de ensino. Ou seja, os estudantes não tinham e não têm a garantia de que poderão escolher entre várias opções, ficando restritos às alternativas que o sistema educacional estadual pode oferecer, como destacam as autoras:

> Em que pese a propaganda oficial alardear que o aluno tem a opção de escolha do itinerário a cursar, o texto da Lei é claro quando afirma no Art. 4 que "(...) itinerários

> formativos, (...) deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino". A possível escolha dos estudantes é, assim, condicionada a uma predefinição do sistema de ensino, não restando dúvidas de que o resultado disso em longo prazo será o aumento das desigualdades sociais e escolares (Azevedo; Castro, 2022, p. 12).

Essa liberdade está condicionada pela capacidade do sistema estadual de ensino de oferecer diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e os recursos disponíveis. Ou seja, as opções de escolha dos estudantes não são amplas, mas limitadas às alternativas que o sistema pode viabilizar. Isso enfraquece a ideia de liberdade de escolha e protagonismo dos estudantes, já que as opções estão condicionadas pela estrutura e recursos disponíveis nas redes estaduais. Além disso, a ausência de avaliações com notas para as disciplinas eletivas contribuiu para um aumento do desinteresse e de participação e assiduidade. Vale ressaltar que, após um longo processo institucional, a implementação do NEM no estado do Piauí só ocorreu em 2021[77].

Cumprindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o governo do Piauí formou uma comissão encarregada de coordenar a discussão, elaboração e implementação do novo currículo para a Educação Básica. Em agosto de 2021, a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc-PI) finalizou e divulgou a reforma do currículo estadual.

O documento, intitulado "Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso Estado", possui mais de 700 páginas e está organizado em dois cadernos. O primeiro caderno aborda o currículo estadual atualizado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à formação geral básica. Já o segundo caderno detalha a parte diversificada do currículo, com foco nos itinerários formativos específicos do Piauí. Segundo o texto curricular:

> Com a proposta do Novo Ensino Médio, embasada pela Lei 13.415/2017, os estudantes passam a ter mais protagonismo sobre sua vida escolar, com vistas à definição e autonomia de quais caminhos querem seguir. É nesta perspectiva que surge a necessidade de as redes e/ou os sistemas de ensino repensarem seus currículos e os (re)elaborarem de forma a atender aos anseios dos sujeitos que compõem essa etapa [...], trata-se do "novo" e isso requer uma mudança de paradigma no que se refere à maneira de ensinar e de aprender. Nessa dinâmica de um Ensino Médio mais flexível, é possível que os estudantes tracem seus caminhos, por meio de um projeto de vida que lhes assegure o protagonismo dentro e fora da escola, durante e após sua vida escolar, bem como norteá-los para o enfrentamento da realidade do mundo atual (Currículo do Piauí, 2021, p. 75)

[77] O Conselho Estadual de Educação (CEE) do Piauí aprovou o currículo do Novo Ensino Médio do estado em 2021, através do Parecer CEE/PI nº 048/2021. O currículo do Piauí atende a implementação do Novo Ensino Médio compreendendo as diversas ações articuladas de acordo com o novo marco legal proposto pela Lei nº 13.415/2017.

O currículo Piauí apresentou um Itinerário específico para cada Área de Conhecimento e um Itinerário Formativo Integrado em torno de cada área,

> 1) “Cyber Mais” - aprofundamento específico da área de Linguagens e Suas Tecnologias;
> 2) “Matemática na Prática” - específico da área de Matemática e suas Tecnologias;
> 3) “Saúde & Tecnologia” - específico da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
> 4) “Revolução 4.0: Conecte-se!” - específico da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
> 5) Específico e diferenciado para a Educação Técnica e Profissional (Itinerário V). Os Itinerários Formativos integrados são os seguintes:
> 1) “Construindo a Nossa Identidade” - integrado da área de Linguagens com as demais áreas do conhecimento.
> 2) “Matematicando em 3, 2, 1” - integrado da área de Matemática com as demais áreas do conhecimento.
> 3) “Ciência, Tecnologia & Inovação” - integrado da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias com as demais áreas do conhecimento.
> 4) “Mundo jovem: vivências e conectividade #seguir” - integrado da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas com as demais áreas do conhecimento (CEEP, 2021, p. 4).

Segundo Zank (2020), a inserção do termo "tecnologias" nos itinerários de linguagens, matemática e ciências da natureza remete à abordagem da pedagogia das competências, que já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Ainda de acordo com a autora, essa mudança tem como foco tornar o ensino mais prático e voltado para a aplicação direta dos conhecimentos no dia a dia. O objetivo principal é preparar os estudantes para as demandas do mercado de trabalho, que exige habilidades aplicáveis e utilitárias, aumentando a pressão sobre o sistema educacional para formar profissionais mais rapidamente, como destacado:

> A inserção da palavra tecnologias nos itinerários de linguagens, matemática e ciências da natureza faz luz à retomada da pedagogia das competências presentes nos PCN (BRASIL, 1998) e parece ter objetivo de dar às disciplinas uma aplicação cada vez mais prática e utilitarista aos conhecimentos. Esse objetivo aguça as expectativas do mercado de trabalho em relação à formação escolar, bem como pode alterar o trabalho e a formação do professor (Zank, 2020, p. 94).

Na lei 17.415/17, não havia menção da quantidade de horas-aulas para cada componente curricular em cada uma das três séries do Ensino Médio e, muito menos, garantia de que um dos cinco componentes curriculares da área das Ciências Humanas fosse fixo em todas elas. A orientação curricular do Piauí garantia 2h/aula para a 1ª série, 1 h/aula para a 2ª série e 1h/aula para a 3ª série (CEEP, 2021, p.8).

A redução da carga horária do componente de História resultou na necessidade de os professores complementarem suas atividades com itinerários formativos relacionados. No meu caso, em 2022, fui responsável pelo componente "Revolução 4.0: Conecte-se!", que se insere na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E em 2024, com os componentes de Horário de Estudos e Inteligência Artificial (IA). No entanto, essa experiência é marcada por uma série de desafios, como a falta de material didático adequado e a ausência de formação específica para lidar com os conteúdos, tornando o trabalho docente ainda mais desafiador.

Neste ano de 2024, o Conselho Estadual de Educação aprovou as "alterações na Proposta Político-Pedagógica do Novo Ensino Médio, ofertado pelas escolas da rede pública do Estado do Piauí, e a nova Política de Educação em Tempo Integral para os Centros de Tempo Integral do Piauí" (CEEP, 2024)[78].

A Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC/PI), apresentou uma Nota técnica estabelecendo "Diretrizes Internas da organização da oferta das Matrizes Curriculares para o Ensino Médio em Tempo Parcial e Integral, Diurno e Noturno", a serem implementadas pelas escolas da Rede Pública Estadual do Piauí no ano letivo de 2024. Manteve a redução da carga horária do componente de História no Ensino Médio, atualmente com a apenas 1h/a semanal em cada série. No caso dos professores da área das Humanas, a carga horária continuou complementada pelos itinerários formativos. Mas, como destacado, os itinerários formativos[79] são definidos pelas redes estaduais. Atualmente o Currículo Piauí apresenta os seguintes itinerários formativos:

> O **itinerário formativo propedêutico** de tempo integral incorpora, nessa nova proposta, como atividades integradoras a **cultura**, como unidade curricular voltada para as atividades culturais e integrada ao componente de arte e esporte integrada à educação física onde cada centro disponibilizará três modalidades esportivas. O **protagonismo juvenil**, como unidade curricular obrigatória, que visa incentivar a criação de clubes conforme interesse dos estudantes e as linhas de aprofundamento equivalem às **trilhas de aprendizagens** nas quatro áreas do conhecimento**. O itinerário de formação técnica profissional** manteve a formação para o mundo do trabalho como meio de desenvolvimento de competências socioemocionais e

[78] O Conselho Estadual de Educação (CEE) do Piauí aprovou, com recomendações, o Parecer CEE/PI Nº 044/2024, que altera a Proposta Político-Pedagógica do Novo Ensino Médio na rede pública do Estado. Disponível wm: http://www.ceepi.pro.br/Pareceres%20%20%20%20%202024/2024%20Parecer%20044.pdf Aceso em: 18 de ago. de 2024.

> relacionais e habilidades dos eixos estruturantes, por meio do projeto de aprendizagem interdisciplinar, ética e relações interpessoais e educação tecnológica e midiática. **As eletivas orientadas** continuam tendo a obrigatoriedade de estarem relacionadas ao curso e/ou eixo tecnológico como meio de atualização contínua do currículo. O itinerário de formação técnica profissional incorporou as atividades integradoras de cultura e esporte integrada à arte e educação física, respectivamente. **Horário de Estudos**, destinado ao desenvolvimento de competências relacionadas à organização do trabalho escolar, ao desenvolvimento de técnicas de estudo, gestão do tempo, com a tutoria de um professor. O itinerário de formação técnica e profissional, no regime de tempo integral, permite aos estudantes o desenvolvimento de competências relacionadas à habilitação técnica, assim como o aprofundamento nas áreas do conhecimento (CEEP, 2023, p. 4. grifos nosso).

Este cenário revela um problema significativo, pois a generalização das responsabilidades docentes leva à sobrecarga de trabalho, diante da necessidade de redirecionar seus esforços para pesquisa e planejamento de aulas em múltiplas disciplinas. Essa situação não apenas dificulta a qualidade do ensino, mas também pode comprometer a formação contínua dos educadores, que são empurrados a se adaptar às novas demandas sem o suporte necessário (Zank, 2020, p. 94).

No que concerne ao componente de História, o "Currículo do Piauí" define o foco central:

> Conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (2018), o currículo do Estado do Piauí contempla tanto os aspectos históricos gerais quanto os nacionais do componente. No entanto, busca-se, através da historiografia piauiense, adequado o ensino às particularidades históricas e territoriais do Estado, valorizando o histórico-cultural do Piauí. Além disso, o objetivo é orientar os estudantes jovens e adultos na compreensão e fortalecimento da identidade do povo piauiense (Currículo do Piauí, 2021, p. 286).

Com base nessa afirmação, o texto curricular do Piauí enfatiza que o estudo da história regional deve orientar o ensino da disciplina de História, destacando e valorizando o processo histórico e a cultura piauiense. Ao analisar os "objetivos de aprendizagem" e os "objetos de conhecimento" no componente curricular de História, dentro da formação geral básica, encontramos diversas referências diretas e indiretas ao Piauí. Além disso, a parte organizada do currículo também inclui conteúdos relacionados à história do Estado.

Nesse contexto, é importante destacar a crítica do professor Felipe Ribeiro[80] (2021, p. 235), no seu artigo “Um currículo para resgatar histórias silenciadas? Apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História”, ao analisar a versão final do

[80] RIBEIRO, Felipe. Um currículo para resgatar histórias silenciadas? Apontamentos sobre a BNCC no Piauí e as perspectivas para o ensino de História. In: Angela Ribeiro Ferreira; Antonio Simplício de Almeida Neto; Caio Figueiredo Fernandes Adan; Carlos Augusto Lima. Disponível em: https://www.precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack0494.pdf Acesso em 18 set. 2024.

currículo do Piauí para o Ensino Fundamental[81], destaca a necessidade de uma base teórica sólida para orientar o ensino. Segundo o autor, o currículo carece de fundamentação teórica consistente que amplie o desenvolvimento das habilidades propostas. Sem esse embasamento, a prática pedagógica corre o risco de se tornar fragmentada e pouco eficaz, dificultando o alcance de uma formação integral e crítica dos alunos.

Essa ausência de orientações claras não apenas dificulta o ensino de história local, mas também sobrecarrega os professores, que se veem obrigados a produzir seu próprio material didático, muitas vezes sem contar com os recursos ou o tempo necessário para fazê-lo de forma adequada.

Essa situação é agravada pela fragilidade na formação teórico-metodológica dos docentes, que muitas vezes não recebem uma preparação sólida e específica para lidar com as particularidades do ensino de história local. Como resultado, os professores enfrentam desafios adicionais em sua prática pedagógica, tentando equilibrar a necessidade de criar materiais que atendam às demandas curriculares com a falta de suporte institucional e teórico.

Nesse contexto, a produção de materiais pedagógicos que integram a realidade local representa um desafio especial para os educadores. A adoção de novas metodologias muitas vezes encontra resistência, seja pela falta de formação adequada, seja por dificuldades em mudar práticas de ensino enraizadas. Como apontam Chaves e Stamatto (2015, p. 78), essa resistência, aliada à carência de recursos didáticos adequados, limita a capacidade dos docentes em diversificar suas abordagens pedagógicas, prejudicando o potencial da aprendizagem.

Outro desafio significativo, como anteriormente citado, é a falta de formação e preparo dos docentes para lidar com as novas exigências do Novo Ensino Médio. Pesquisa realizada por Pereira (2023) aponta que muitos professores se sentem despreparados para implementar as mudanças propostas, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido. Segundo o autor, "a formação contínua é essencial para que os educadores se sintam confiantes em suas práticas pedagógicas" (Pereira, 2023, p. 5). Essa carência de formação adequada não apenas limita a capacidade dos professores de diversificar suas abordagens, mas também compromete o engajamento dos alunos.

Além disso, a escassez de materiais didáticos adaptados às novas diretrizes é um obstáculo significativo. Muitos educadores relatam que o material disponível não atende às necessidades do Novo Ensino Médio, dificultando a implementação de metodologias ativas e

[81] SILVA, Carlos Alberto Pereira da et al.. Currículo Piauí: um marco para a educação do nosso estado: Educação Infantil, Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

interdisciplinares (Educação em Foco, 2023). A pesquisa indica que "a falta de recursos didáticos adequados prejudica a elaboração de atividades diversificadas e interativas" (Educação em Foco, 2023, p. 2). Essa situação é preocupante, pois materiais didáticos são fundamentais para facilitar o aprendizado e promover uma educação mais dinâmica.

Por sua vez, a interdisciplinaridade, que é um dos pilares do Novo Ensino Médio, também apresenta desafios. A necessidade de trabalhar conteúdos de forma integrada exige dos professores uma nova abordagem pedagógica que nem todos estão preparados para adotar. De acordo com Hack (2023), "sincronizar as áreas do conhecimento e implementar atividades interdisciplinares requer um planejamento cuidadoso e uma colaboração efetiva entre os docentes" (Hack, 2023). Essa colaboração muitas vezes esbarra na falta de tempo e estrutura nas escolas para permitir que os professores se reúnam e planejem juntos.

Outro ponto crítico é a adaptação do currículo às novas realidades dos estudantes. A pandemia trouxe à tona a necessidade de considerar as diferentes formas de aprendizado e as realidades socioeconômicas dos alunos. Como mencionado por Pereira (2023, p. 4), "a urgência da implementação do Novo Ensino Médio contrasta com o ritmo das ações necessárias para atender às demandas educacionais atuais". Isso significa que os educadores devem estar atentos às particularidades de seus alunos ao desenvolver suas aulas.

Por fim, a avaliação continua sendo um desafio à parte. As provas tradicionais ainda predominam no sistema educacional brasileiro, levando muitos professores a manterem uma abordagem conteudista em suas aulas. Isso gera um conflito entre as novas metodologias propostas pelo Novo Ensino Médio e as práticas avaliativas ainda focadas em conteúdos específicos (Chaves; Stamatto, 2015, p. 78).

Chaves; Stamatto[82] também destacam a necessidade de uma formação teórico-metodológica mais sólida para os professores de História, observando que muitos profissionais carecem de preparação adequada para conduzir pesquisas e interpretar processos históricos, especialmente em contextos locais ou regionais. Neste sentido, os autores destacam que

> […] falta aos professores, do ponto de vista teórico-metodológico, uma formação mais sólida que lhes possa favorecer no desenvolvimento de atividades de pesquisa ou de interpretação dos processos históricos, tomando como referentes de análise aspectos da História local ou regional, de modo a romper com um modelo de ensino no qual a História é apresentada de maneira linear, sacralizada, sem que se valorizem a reflexão crítica e a pluralidade de sentidos, que devem alimentar o estudo de História (Chaves; Stamatto, 2015, p. 147).

[82] CHAVES, José Olivenor Souza; Stamatto, Maria Inês Sucupira, In: Magalhães Junior, Antonio Germano; Araújo, Fátima Maria Leitão (Org.). Ensino & linguagens da história. Fortaleza: EDUECE, 2015.

Daí a necessidade de revisar o ensino de história para atender às demandas educacionais contemporâneas, como destacam os autores Fontineles; Frota[83]:

> Entendemos que é necessário buscar formas de aproximar a teoria à prática, bem como desmistificar a ideia de que esses conhecimentos não fazem parte do trabalho de um historiador ou não trazem um saber específico, uma vez que um profissional que almeja ser um bom pesquisador em história deveria valorizar a docência e seu poder institucional e social. Nessa perspectiva, a revisão do ensino de história se configura como uma necessidade em face dos reclames educacionais na atualidade, os quais demandam uma forma de ensino que supere a simples transmissão de conhecimentos. Afinal, somente o acesso a esse saber já não é suficiente, ainda mais quando ele se encontra dissociado da realidade social em que as pessoas estão inseridas (Fontineles; Frota 2019, p. 170).

Isso reflete uma ampla crítica sobre a formação dos licenciados, que deve começar por reconhecer que os historiadores, como profissionais, não estão separados da sociedade em que vivem; de que eles não apenas interagem com essa sociedade, mas também constroem suas identidades e subjetividades dentro dela. Isso significa que a formação dos historiadores, tanto pessoal quanto profissional, é moldada pelas relações sociais e culturais em que estão inseridos, como destacam Fontineles e Sousa Neto:

> reconhecer que não estamos apartados dessa sociedade e que nós, profissionais da história, integramos essa sociedade e nela convivemos e interagimos [...] que é nela que somos objetivados, mas também onde construímos nossas subjetivações, e mais, reconhecer que é a partir dela que projetamos nossos ideais e nossas ações no campo pessoal e no campo de nossa formação profissional como docentes e pesquisadores (Fontineles e Sousa Neto (2017, p. 201).

O reconhecimento dessa integração com a sociedade é crucial para ampliar as perspectivas interpretativas dos historiadores e para superar a separação tradicional entre a formação acadêmica e a aplicação do conhecimento histórico na Educação Básica.

2.5 Novas perspectivas no ensino de História: programas, práticas e produção de material didático

A formação dos historiadores, não deve, portanto, ser vista como algo que acontece exclusivamente dentro do ambiente acadêmico, mas, sim, como um processo dinâmico que envolve a aplicação prática do conhecimento histórico na sociedade e na educação. Ao

[83] FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; Frota, T. R. Histórias que transformam: o Pibid em História e a formação docente. REVISTA HISTÓRIA HOJE, v. 8, p. 165-189, 2019. Disponível em https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/532 Acesso em: 17 ago. 2024.

romper com essa dicotomia, os profissionais da história podem contribuir para uma educação histórica mais significativa e conectada às realidades locais e sociais. Nesse sentido,

> é essencial investir na formação do profissional docente, para que ele seja capaz de articular os saberes produzidos na academia com a sua prática em sala de aula, analisando a construção do saber escolar pelo encontro entre a historiografia e o saber ensinado nas escolas, o currículo em ação. Revela-se, assim, que, para existir um bom professor, deve existir antes um pesquisador, que vislumbre em suas fontes de estudos excelentes instrumentos de ensino (Fontineles; Frota 2019, p. 171).

A Universidade desempenha um papel essencial e deve repensar suas abordagens na formação inicial para responder de maneira mais eficaz aos desafios contemporâneos. É crucial reconhecer que uma prática educacional significativa parte da compreensão de que os cursos de licenciatura formam, antes de tudo, professores e pesquisadores, na medida em que esses educadores compartilham ideias, trocam experiências e leituras, o conhecimento histórico se enriquece, ampliando a visão sobre sua prática a ponto de enxergar a escola como um espaço intelectualmente autônomo. Isso permite superar a dicotomia entre teoria e prática, estabelecendo uma cultura escolar mais integrada e reflexiva (Fontineles; Frota 2019).

Sobre o estudo das práticas do ensino de História no Brasil, os anos 1970 já se mostravam promissores ao apresentar o ensino de História como campo de reflexão e pesquisa, uma vez que, até a década de 1960, a História era vista como uma área de formação e não de reflexão para pesquisas. Assim, essa contraposição ensino-pesquisa vem sendo vencida na medida em que se tornou forte a concepção de que “a formação, inicial ou continuada, embora não seja a única maneira de promover uma profissionalização do ofício do professor, permanece como uma das principais maneiras de promover o seu reconhecimento” (Sobanski; Santos, 2018, p. 55).

Assim, por volta da década de 1980, no contexto marcado pela redemocratização e pela luta do movimento historiográfico e educacional, por mudanças nos currículos a partir de propostas de renovações nos referenciais teórico-metodológicos, assim como pela diversificação de temas, problemas, fontes e abordagens oriundas, principalmente, das historiografias francesa e inglesa, as pesquisas na área de educação realocam os professores ao centro dos interesses científicos e estudos acadêmicos, destacando a importância de se analisar a prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores" (Nóvoa, 1995, p. 19).

Desta maneira, a preocupação com a formação e a prática docente nesta disciplina ganhou novos contornos e "as modificações ocorridas na educação/escola demandaram a criação de novos espaços, no que concerne ao ensino de História, nos cursos de graduação" (Costa; Oliveira, 2007, p. 149).

Programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o PROFHISTÓRIA são cruciais nesse contexto. O PIBID, por exemplo, visa fomentar a formação prática dos futuros professores por meio da inserção em escolas públicas, permitindo que eles desenvolvam projetos que integrem teoria e prática (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 112). Já o PROFHISTÓRIA oferece uma formação continuada que capacita os docentes a se tornarem pesquisadores em suas áreas, promovendo um ciclo de aprendizado constante que beneficia tanto os educadores quanto os alunos.

Esses programas não apenas capacitam os professores em suas práticas pedagógicas, mas também incentivam a pesquisa e a utilização de novas fontes históricas. A pesquisa é uma ferramenta poderosa que permite ao professor explorar diferentes narrativas históricas e contextos culturais, enriquecendo as aulas com perspectivas diversas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[84], por exemplo, assume um papel crucial ao valorizar a formação docente nas licenciaturas, especialmente no campo da História (Fontineles; Sousa Neto, 2017). Os autores destacam ainda o PIBID como uma resposta às necessidades de reformulação e fortalecimento da formação de professores no Brasil, dentro de um cenário de mudanças políticas e educacionais que visam melhorar a qualidade da educação e, consequentemente, o desenvolvimento do país. (Fontineles; Sousa Neto, 2017).

Para os autores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta contribuições significativas para a formação inicial e continuada de professores no

[84] Os autores Fontineles e Neto (2017), destacam o contexto histórico e político em que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado e implementado no Brasil. De acordo com os autores, o PIBID surgiu em um período de importantes transformações políticas e educacionais, especialmente após as lutas pela redemocratização do país a partir da década de 1980. Essas lutas resultaram em conquistas significativas, como a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, que estabeleceram novos marcos legais para a educação no Brasil. Os autores destacam ainda que o PIBID foi uma das ações propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo brasileiro em 2007. O programa é apresentado como parte de um conjunto ambicioso de medidas voltadas à formação de professores, com o objetivo de reduzir a defasagem educacional do Brasil em relação a outros países com melhores índices de desenvolvimento escolar. Essa iniciativa é vista como estratégica para o crescimento socioeconômico do país e está alinhada com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01.(Fontineles; Neto, 2017, p. 207). In: FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. ; SOUSA NETO, Marcelo. Transformações na oficina da história: o PIBID e a "variação de enredo" na formação de professores. História Unisinos, v. 21, n° 2-maio/agosto de 2017. p. 200-215. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.212.05/6197. Acesso em: 22 de ago. 2024.

Brasil, com ênfase nas mudanças promovidas no ambiente universitário, onde se dá a formação dos futuros docentes. Sendo elogiado primeiramente, por incentivar o interesse e o envolvimento dos estudantes de licenciatura com a docência desde o início de sua graduação. No entendimento de que essa proximidade precoce com a prática docente oferece aos estudantes a oportunidade de aprender e desenvolver tanto conhecimentos científicos quanto pedagógicos, essenciais para a profissão. Além disso, o programa promove ações que visam superar a tradicional separação entre pesquisa e ensino, integrando ambos de maneira mais efetiva na formação dos professores.

> Identificamos muitas contribuições à formação inicial proporcionadas pelo PIBID, entre as quais destacamos as transformações promovidas no âmbito da Universidade – o território da formação inicial dos professores. Entre elas, salientamos o incentivo ao interesse e ao envolvimento com a docência desde o início da Graduação, o que proporciona ao educando o contato com uma série de concepções teórico-metodológicas que lhes possibilitam aprender e desenvolver diferentes saberes, tanto científicos quanto pedagógicos, voltados para o exercício da profissão docente, ao mesmo tempo que cria ações que visam romper com a dicotomia entre pesquisa e ensino (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 214).

Os autores também apontam que o PIBID oferece uma oportunidade de formação continuada para profissionais que já atuam no magistério, tanto no ensino superior quanto na Educação Básica. Essa formação continuada é possibilitada pela interação entre professores universitários e professores da Educação Básica, que, ao colaborarem no âmbito do PIBID, são incentivados a repensar e refletir sobre suas práticas docentes. Essa colaboração ajuda a diminuir o distanciamento histórico entre as universidades e a Educação Básica no Brasil, promovendo um diálogo e uma troca de experiências que beneficiam tanto os formadores de professores quanto os professores em exercício.

> Além disso, essa política pública educacional possibilitou aos profissionais já formados e com atuação nos magistérios em nível superior e básico a oportunidade de ter uma formação continuada e uma maior interação entre os espaços universitário e escolar, o que implica um repensar sobre sua prática docente, pois a estrutura de funcionamento deste Programa envolve os professores dos cursos superiores responsáveis pela formação dos graduandos que atuarão na Educação Básica e, ao mesmo tempo, incorpora os profissionais que já atuam neste nível de ensino como protagonistas do processo. Essa interação visa romper com o distanciamento que marca a história do ensino no Brasil entre as Universidades e a Educação Básica, pois tanto o profissional do ensino superior, quanto o do nível básico, passam a ter a possibilidade de refletirem sobre sua prática docente, funcionando como uma formação continuada para ambos, proporcionada pelas ações pedagógicas desenvolvidas no seio do PIBID (Fontineles; Sousa Neto, 2017, p. 214).

Dessa forma, compreende-se que a formação e o aprimoramento continuado de professores de História são temas de grande relevância, especialmente quando se considera a

necessidade de integrar teoria e prática no processo educativo. Nesse contexto, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História) desempenham um papel fundamental. Ambos os programas são essenciais para fortalecer a conexão entre a universidade e a escola, promovendo uma educação mais completa e contextualizada.

O PIBID exemplifica como a colaboração entre professores universitários e docentes da Educação Básica pode reduzir o distanciamento histórico entre esses níveis de ensino, promovendo um diálogo pedagógico enriquecedor e diminuindo a lacuna entre a formação teórica e a prática docente. Embora não resolva todos os desafios educacionais, o PIBID contribui de maneira significativa para o aprimoramento das práticas de ensino, especialmente no contexto da História.

Alinhado a essa perspectiva, o ProfHistória, desenvolvido desde 2014, reforça o entendimento de que o professor de História é também um pesquisador. O programa busca proporcionar formação continuada aos docentes da Educação Básica, qualificando-os de maneira certificada para o exercício da profissão e, assim, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino de História no Brasil (UFRJ, 2024). Falar em ProfHistória, portanto, é defender uma formação reflexiva e crítica dos professores enquanto profissionais.

> Esse curso constitui, então, uma proposta inovadora no Brasil ao reconhecer, viabilizar e validar experiências de atuação dos professores como pesquisadores, professores-pesquisadores- que encontram na sua realização o apoio de professores universitários que atuam como docentes e orientadores do curso de Mestrado. Professores da escola básica e docentes universitários estão em parceria nesse movimento que inclui a abordagem investigativa da prática docente e a proposição de materiais que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de História em nosso país (Monteiro e Reznik, 2021, p. 231)[85].

O curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, descrito por Monteiro e Reznik (2021), representa uma proposta inovadora no Brasil para valorizar e considerar a atuação de professores como pesquisadores. Nesse contexto, os professores da educação básica não são vistos apenas como transmissores de conhecimento, mas como "professores-pesquisadores", ou seja, profissionais que investigam suas práticas e refletem de forma crítica sobre o ensino. Essa perspectiva permite que os professores da educação básica se tornem protagonistas na construção de novos saberes, não apenas aplicando conteúdos anteriores.

[85] Monteiro, Ana Maria e REZNIK, Luís. Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória. p. 227-253 IN: GABRIEL, Carmen Teresa e MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. 1ª ed. Rio de Janeiro. Mauad X, 2021.

O programa ProfHistória, como proposta de formação continuada, potencializa, assim, a experiência do professor em sala de aula. O artigo 2º estabelece a importância da articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, enfatizando que essa articulação deve ser fundamentada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o programa reconhece a escola e outras instituições de educação básica como espaços fundamentais para a formação inicial dos profissionais do magistério. Assim como também é destacado o papel crucial do docente no processo educativo e na sua valorização profissional.

> Art. 2º:[...]V- A articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.; VI- O reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério. VIII- a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional [...] (Monteiro; Reznik, 2021, p. 240)

O ProfHistória amplia sua importância, pois por meio de discussão nas aulas, de trabalhos realizados nas disciplinas, do diálogo com os pares e da relação com os professores do programa, ele fornece ferramentas para que o professor possa agir de forma mais eficaz na sua realidade escolar, como na aplicação do produto, que é a proposta de intervenção do professor na realidade escolar.

Nesse contexto, a proposta é que as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem. Essa transformação implica a criação de um ambiente onde as reflexões sobre a prática pedagógica possam ser compartilhadas e criticadas, permitindo que os educadores analisem suas experiências e identifiquem áreas de melhoria. Além disso, a colaboração entre professores e pesquisadores deve resultar na concepção e desenvolvimento de projetos que atendam às necessidades específicas de cada um.

> Assim, de acordo com Pimenta (2006, p.44)[86], pode-se avançar em relação à concepção de professor pesquisador "se for possível a realização de pesquisa no espaço escolar, como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola , e com a colaboração dos pesquisadores da universidade". No âmbito desta proposta, espera-se que as escolas se constituam comunidades de aprendizagem nas quais sejam compartilhadas reflexões, críticas, e projetos sejam criados e desenvolvidos (Monteiro; Reznik 2021, p. 237).

[86] PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52

Portanto, a formação de professores pesquisadores não se resume apenas à realização de pesquisas isoladas, mas sim à construção de um espaço educativo dinâmico e coletivo. Essa abordagem não apenas valoriza a prática docente, mas também promove um ambiente de aprendizagem contínua, onde todos os participantes são direcionados para a construção de novos saberes. A proposta de Monteiro; Reznik (2021) de se formar comunidades de aprendizagem nas escolas é, portanto, uma estratégia eficaz para integrar a pesquisa ao cotidiano escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, ao reconhecer e valorizar o papel do professor como pesquisador, estamos fortalecendo a educação como um todo, propiciando um ciclo de aprimoramento que beneficia alunos, educadores e a própria instituição educacional.

Logo, pensar a formação continuada dos professores no ProfHistória é ter uma constante reflexão sobre a nossa ação em sala de aula, repensando a nossa prática docente com o aluno, construindo um saber com significado e representatividade para a comunidade escolar.

> A premissa fundamental está na valorização de experiências e saberes acumulados pelos professores de História da educação básica. A imersão no curso deve propiciar ao professor de educação básica instrumentos para refletir sobre a sua prática profissional docente no cotidiano da sala de aula, capacidade de teorizar sobre ela e compartilhar a reflexão com os pares. Adota-se, portanto, como princípio teórico-metodológico, a proposição de que a problemática de pesquisa emerge da prática profissional dos mestrandos, professores de educação básica (Monteiro; Reznik, 2021, p. 244)

Os autores ressaltam a importância do ProfHistória como um programa de formação continuada, que possibilita aos professores refletirem sobre suas práticas na sala de aula. Essa reflexão permite tecer teorias a partir das experiências vivenciadas, fornecendo fundamentos para novas abordagens no cotidiano escolar. Essa capacidade de reflexão é uma das principais forças do curso, pois incentiva a construção de novas metodologias para o ensino de História, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos educativos.

A ProfHistória destaca-se, portanto, na ênfase à aplicação de metodologias específicas, como a inclusão da História local no currículo. O programa oferece, neste sentido, uma formação especializada que atende às lacunas existentes, especialmente na produção de materiais didáticos que abordam a história, o patrimônio e a cultura das comunidades locais. Ao valorizar o contexto regional, o ProfHistória enriquece a prática pedagógica, capacitando os professores a proporcionar um ensino de História mais relevante e conectado à realidade dos alunos. Dessa forma, contribui-se para uma educação mais significativa, ao promover a integração do conhecimento às vivências dos estudantes**.**

Dessa forma, a combinação dos esforços promovidos pelo PIBID e pelo ProfHistória representam uma estratégia para a formação de professores mais bem preparados. Essas iniciativas não apenas melhoram a formação inicial e continuada dos docentes, mas também promovem uma educação que valoriza o contexto histórico-cultural local, beneficiando tanto os alunos quanto a sociedade como um todo. Portanto, a integração entre a escola e a universidade, facilitada por esses programas, é uma abordagem promissora para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e para a elevação da qualidade do ensino de História no Brasil.

O desenvolvimento de novas abordagens para o ensino de História é também um aspecto importante para que a educação histórica consiga atingir seu objetivo principal: promover a consciência histórica dos alunos. O historiador e filósofo Jörn Rüsen enfatiza que o ensino de História desempenha um papel essencial na formação dessa consciência. Segundo Rüsen, ao desenvolver uma compreensão das diversas experiências históricas das sociedades, os estudantes são capazes de reconhecer seu papel social e, assim, entender melhor as situações da vida cotidiana e o contexto atual.

Nesse sentido, o Rüsen (2001) concebe a consciência histórica como

> a suma das operações mentais, com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001, p. 57).

A consciência histórica dos alunos é descrita por Rüsen (2001) como "[...] a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária" (p. 56). Essa consciência é fundamental para a realização de uma educação cidadã e inclusiva, especialmente quando integrada ao estudo dos lugares de memória da cidade onde os alunos vivem e atuam.

Assim, a proposta de enfatizar o ensino da História Local está alinhada com a importância de desenvolver a consciência histórica dos estudantes. Ao estudar a história da cidade e os lugares de memória, os alunos são incentivados a adotar um olhar crítico e questionador sobre o mundo ao seu redor. Isso não apenas fortalece sua compreensão da história e sua relevância para a vida cotidiana, mas também promove uma conexão mais profunda com o contexto local, enriquecendo sua experiência educacional e sua capacidade de se engajar como cidadãos informados e reflexivos. Luis Fernando Cerri[87] acrescenta:

[87] CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. Revista de História Regional. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93 – 112, 2001

> Produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e com ela sintonizada é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretende sua continuidade. Decorre disso que, considerando essa necessidade como universal, as formas de produzir essa liga sejam diferentes e adaptadas às condições do grupo que tenhamos em tela. Assim, se para a comunidade primitiva a sua perpetuação estava pautada principalmente na narrativa do mito fundador e na memória de seus bravos, transmitida pela tradição oral, mas também numa observação e marcação do tempo por gestos e rituais coletivos, para as sociedades mais complexas essa tarefa passa a ser exercida por instituições socialmente organizadas para esse fim (Cerri, 2001, p. 102).

No sentido exposto, a importância da construção da identidade coletiva e da consciência histórica para a continuidade de qualquer grupo humano é um fato. Essa construção é apresentada como um processo adaptável, que varia conforme as condições e características de cada comunidade. Para grupos primitivos, a perpetuação da identidade era frequentemente realizada por meio de narrativas míticas e tradições orais, que serviam não apenas para transmitir valores, mas também para marcar o tempo através de rituais coletivos. À medida que as sociedades se tornaram mais complexas, essa função passou a ser desempenhada por instituições organizadas, como escolas e organizações culturais, que sistematizam e institucionalizam a memória coletiva.

Para Schmidt e Cainelli[88] (2009, p. 139), o ensino da História Local é uma "estratégia de aprendizagem que assegura uma melhor apropriação do conhecimento histórico, baseado em recortes selecionados dos conteúdos históricos". De acordo com os autores, ao focar em aspectos específicos e únicos da localidade e destacar as contribuições das pessoas comuns na construção da história em seu ambiente, o ensino da História Local se torna mais relevante e próximo das experiências diárias dos alunos. Maria Auxiliadora Schimidit acrescenta:

> Como estratégia pedagógica, a investigação da localidade em que os estudantes vivenciam os ajuda na análise dos diferentes níveis da realidade econômica, política, social e cultural, tematizando, assim, as problemáticas advindas de suas experiências a serem narradas. A investigação da história local também facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças em relação às evidências de mudanças, conflitos e permanências na comunidade em que os estudantes vivem. Além disso, pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma história plural, que valoriza a multiplicidade das vozes dos diferentes sujeitos da História fundamentando-se, assim, no princípio máximo da epistemologia da história: a multiperspectividade das experiências do tempo, que estrutura a controvérsia das interpretações históricas e a pluralidade das formas de se orientar no tempo (Schmidt, 2007, p. 198).

Essa abordagem permite a criação e utilização de ferramentas mediadoras que enriquecem o estudo da história local, promovendo o fortalecimento da identidade e da consciência histórica dos estudantes. A proposta de explorar a história local oferece aos

[88] SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cainelli, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.

professores e alunos uma nova perspectiva para vivenciar e compreender a história do município, conectando os conhecimentos históricos com o contexto imediato da comunidade.

A introdução de temas relacionados à História Local no currículo da disciplina de História na Educação Básica tem se mostrado uma abordagem significativa para superar as limitações da história tradicional. Muitas vezes, os estudantes encontram dificuldade em conectar o conteúdo abordado em sala de aula com sua realidade cotidiana. Conforme Simone Salbach (2010, p. 18-19)[89], "o professor pode fornecer informações, mas só ensina verdadeiramente quando consegue transformar essas informações em conhecimento que efetivamente transforma o aluno". Assim, o saber histórico deve oferecer alternativas que permitam ao aluno reconhecer-se como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, integrando a história local como um meio para contextualizar e valorizar seu papel no mundo.

Selbach (2010) argumenta que o ensino é um processo de transformação, e que a aprendizagem envolve a valorização do aluno como protagonista de sua própria educação. Bittencourt (2008) fala sobre a relevância do ensino de história local ao afirmar que ele "possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, comunidade, trabalho e lazer – e situando os problemas significativos da história do presente" (Bittencourt, 2008, p. 168).

A criação e o uso de ferramentas pedagógicas externas para a história local têm o potencial de fortalecer a identidade e a consciência histórica dos alunos, justamente porque permite que tantos professores quanto estudantes se conectem de maneira mais significativa e pessoal com a história de sua própria comunidade. Essa ênfase nas vivências cotidianas e na realidade local promove uma compreensão mais profunda da história e facilita o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, os materiais didáticos desempenham um papel crucial, pois, como "mediadores do processo de aquisição de conhecimento e facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da História" (Bittencourt, 2009, p. 296), eles conectam de forma direta os alunos com os conteúdos, especialmente no que diz respeito à história local. Assim, a integração de ferramentas pedagógicas e materiais didáticos adequados não apenas facilita o ensino de História, mas também enriquece o processo de aprendizagem ao oferecer uma abordagem mais contextualizada e próxima da realidade dos alunos.

[89] SELBACH, Simone (supervisão geral). História e didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Vários autores debatem o tema e, entre eles, encontramos definições que, embora apresentem pequenas diferenças, contribuem para a compreensão do que são materiais didáticos. Circe Bittencourt (2009, p. 296) define esses recursos como "mediadores do processo de aquisição de conhecimento, facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina".

Olga Freitas[90] (2007, p. 22) classifica os materiais e equipamentos didáticos como "recursos" ou "tecnologias educacionais", referindo-se a qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. Sousa (2015) aponta que uma das grandes dificuldades em entender os recursos disponíveis para uso em sala de aula é que muitos professores não sabem caracterizar o que é material didático. Ela então define material didático como "qualquer recurso que possa transformar a maneira de ver e entender determinado assunto, que auxilie e impulsione o processo de ensino/aprendizagem" (Sousa, 2015, p. 2). Isso reflete a ideia de que o material didático não é apenas um suporte informativo, mas uma ferramenta ativa que facilita o aprendizado ao oferecer novas formas de compreensão.

Bandeira [91](2009, p. 14) amplia essa definição, afirmando que o material didático pode ser entendido como produtos pedagógicos utilizados na educação, especificamente como material instrucional elaborado com finalidade didática. Desse modo, apesar das diferentes definições, não há grandes divergências entre os pesquisadores em relação à função do material didático. Pelo contrário, existe uma convergência na ideia de que esse recurso é essencial em qualquer ação pedagógica. Ele oferece o suporte necessário tanto para a realização das atividades planejadas pelo professor quanto para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, tornando-se, assim, uma ferramenta indispensável no ambiente educacional.

A produção de material didático, especialmente no contexto da Educação Básica, é uma tarefa fundamental que exige tempo, conhecimento e planejamento. Freitas (2007) ressalta a importância desses materiais ao afirmar que eles estabelecem um contato significativo na comunicação entre professores e alunos, transformando aulas monótonas em experiências mais dinâmicas e envolventes. Esses recursos têm a capacidade de substituir a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise, síntese, generalização e abstração a partir de elementos concretos.

---

[90] Freitas, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

[91] Bandeira, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). **Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba, IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: http://www2.videolivraria.com.br/pdfs/24136.pdf. Acesso em: 20 de ago.2024.

Nesse sentido, Freitas problematiza a produção de materiais didáticos, enfatizando a necessidade de repensar o papel desses recursos no ambiente escolar. Ela destaca que “está em tempo desses materiais, velhos conhecidos de quem convive no ambiente escolar, serem compreendidos em todas as suas dimensões e configurações” (Freitas, 2007, p. 12). Essa perspectiva sugere que é necessário reconhecer a complexidade desses recursos, não apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos fundamentais para a mediação do conhecimento.

Complementando essa visão, Sousa (2005) enfatiza que, ao criar e elaborar material didático, é crucial considerar o contexto dos alunos. Compreender a realidade social, cultural e econômica dos estudantes permite que o conteúdo seja mais significativo e relevante, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a integração dos saberes locais ao currículo escolar em Buriti dos Montes-PI se torna ainda mais pertinente.

Para implementar essa abordagem no ensino de história em Buriti dos Montes-PI, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que integrem os saberes locais ao currículo escolar. Uma dessas práticas é a realização de visitas a locais históricos, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer pessoalmente os locais de memória da comunidade. Além disso, projetos interdisciplinares podem ser desenvolvidos para envolver diferentes disciplinas na exploração da história local. Outra estratégia importante é incentivar os alunos a coletar narrativas orais, envolvendo suas famílias e membros da comunidade na busca por histórias que resgatem a memória coletiva.

Portanto, a produção de material didático vai além da mera criação de recursos; ela envolve uma reflexão profunda sobre o papel desses materiais na prática pedagógica. Para que sejam eficazes, os educadores devem ser capacitados a desenvolver materiais que realmente atendam às necessidades de seus alunos, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

Reconhecendo as limitações enfrentadas pelos professores, é importante ressaltar que, embora muitos educadores consigam encontrar soluções criativas para os desafios diários, um preparo mais robusto é essencial para que essas intervenções tenham um impacto significativo. Para além do mero “saber pedagógico”, é necessário um saber docente plural, conforme define Tardif, que incorpora conhecimentos provenientes das instituições de formação, da prática cotidiana e dos currículos (Tardif, 2002, p. 54).

Neste sentido, a proposta do ProfHistória surge como uma oportunidade valiosa para a construção de um guia didático que una teoria e prática. Ao considerar a tipologia do “reservatório de saberes”, enfatiza-se a importância de uma formação que valorize tanto os

saberes teóricos quanto a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa abordagem integrada é fundamental para o desenvolvimento de profissionais capacitados que consigam conectar conhecimento acadêmico e experiência prática, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Perrenoud (2002, p. 13), a autonomia e a responsabilidade do profissional dependem de uma capacidade reflexiva em relação à sua ação. Essa perspectiva é crucial para a especialização do trabalho docente, especialmente em um contexto onde cada professor é moldado por suas trajetórias acadêmico-científicas, suas leituras e suas produções. Como argumentam Sousa Neto *et al.* (2020, p. 9), os modos de fazer História de cada pesquisador refletem suas formas de ler e interpretar conceitos e teorias, interagindo com fontes e um extenso referencial teórico e historiográfico.

Dessa forma, este trabalho integra diversos fatores que evidenciam sua relevância: a experiência acumulada ao longo de anos em sala de aula, o desejo de produzir um material autoral sobre a história do município, e a concepção de que o professor é também um produtor de conhecimento, fomentado nesta pesquisa a partir da proposta do programa ProfHistória, a confecção de um Produto Pedagógico" (Proposta de Intervenção na Rede Básica de Ensino, a ser entregue ao final do curso). Além disso, busca-se estruturar um recurso relevante e necessário para a prática docente local, alinhando-se à nova proposta curricular do estado. A reflexão comunitária em torno do pertencimento, participação e construção coletiva da história da localidade é um aspecto central que confere ainda mais significado a essa iniciativa.

Destaco ainda que o ProfHistória se apresenta não apenas como um programa de formação, mas como um espaço de construção de saberes que possibilita aos educadores desenvolverem materiais didáticos que dialoguem com a realidade de suas comunidades, promovendo uma educação mais contextualizada e significativa.

De acordo com essas premissas, as propostas apresentadas neste trabalho visam contribuir tanto para o avanço das produções acadêmicas quanto para o suporte aos professores da Educação Básica, auxiliando na integração da História Local como uma abordagem viável para o seu estudo.

3 LUGARES E MEMÓRIAS DE BURITI DOS MONTES: NARRATIVAS E IMAGENS

3.1 A construção da memória coletiva local: primeiras reflexões

Neste capítulo, abordaremos os resultados das análises documentais que realizamos sobre os escritos de autores locais, centrando-nos na História e nas memórias de Buriti dos Montes, no Piauí. O objetivo é identificar como determinadas memórias são consolidadas e atualizadas em detrimento de outras, com o intuito de estabelecer uma narrativa oficial sobre a identidade local. Esta análise visa compreender de que maneira as memórias coletivas são construídas e mantidas, assim como quais vozes são privilegiadas ou silenciadas nesse processo. As análises realizadas neste capítulo se articulam com as reflexões de Halbwachs sobre a memória coletiva, bem como com as contribuições de autores como Foucault, Le Goff e Nora.

A teoria de Halbwachs (1990), como já trabalhado nesta pesquisa, fornece uma base sólida para a compreensão da memória coletiva, evidenciando que a lembrança individual não existe de forma isolada, mas sim interligada às memórias compartilhadas com aqueles que nos cercam. Para Halbwachs, recordar implica acessar um conjunto de lembranças que

transcendem a experiência individual, revelando a interconexão entre as vivências pessoais e as coletivas. Ele ressalta que "não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós, certa quantidade de pessoas que não se confundem" (2003, p. 30). Essa perspectiva reforça a ideia de que a memória é um fenômeno social, essencial para a construção da identidade cultural e social de um grupo.

Halbwachs enfatiza que mesmo as memórias diretas são frequentemente moldadas por relatos de terceiros, demonstrando a interdependência entre indivíduos e seu contexto social. A memória coletiva, portanto, não apenas orienta a percepção individual do passado, mas também desempenha um papel fundamental na formação da consciência social. Assim, as recordações compartilhadas sustentam e legitimam as relações interpessoais, reforçando a coesão dentro da comunidade.

Outro ponto crucial abordado por Halbwachs é que as memórias não são estáticas; elas estão em constante transformação, influenciadas pelas interações sociais e pelas experiências contemporâneas. A lembrança é um processo dinâmico, onde as percepções do passado são moldadas por dados do presente e por revisões anteriores. Halbwachs afirma: “a lembrança é, em larga medida, um acompanhamento do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (1990, p. 71). Essa dinâmica revela que a memória é um diálogo contínuo entre passado e presente, adaptando-se às necessidades culturais e sociais do momento.

Dessa maneira, as memórias coletivas não apenas refletem experiências passadas, mas também funcionam como ferramentas para interpretar a realidade atual. Elas contribuem para a formação de identidades e narrativas que ressoam com as comunidades ao longo do tempo. Assim, construir uma nova relação com o patrimônio exige uma abordagem sensível às histórias frequentemente silenciadas, promovendo a valorização das tradições locais e o reconhecimento das diversas identidades culturais.

Foucault (2007) complementa essa discussão ao afirmar que “a verdade é produzida por um jogo coercitivo que causa efeitos reguladores do poder” (p. 80). Portanto, ao promover uma educação que valoriza a pluralidade cultural, contribuímos para a desconstrução das verdades hegemônicas que, muitas vezes, marginalizam identidades diversas. Reconhecer e valorizar essas identidades é fundamental para a construção de um patrimônio coletivo que represente verdadeiramente a complexidade das experiências humanas em Buriti dos Montes.

A investigação dos espaços do município como lugares de memória é fundamental também para compreender suas significações e seu papel na construção da memória coletiva da comunidade. Conforme Nora (1993, p. 20), lugares de memória são “toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo

converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade". Esses lugares, carregados de simbolismo, não são apenas espaços físicos, mas também funcionais e simbólicos, onde as memórias coletivas se manifestam e se expressam.

Os lugares de memória, portanto, são entendidos em uma tríplice acepção: como lugares materiais que ancoram a memória social, como espaços funcionais que sustentam memórias coletivas, e como lugares simbólicos onde essa memória se expressa. Eles são carregados de uma vontade de memória, sendo construções históricas que revelam os processos sociais, os conflitos e as paixões que os revestem de uma função imagética:

> Os lugares de memória são primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são funcionais porque têm ou adquirem a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva, vale dizer, essa identidade se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Longe de ser um produto espontâneo e natural, os lugares de memória são uma construção histórica e o interesse que despertam vem, exatamente, de seu valor como documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica (Nora. 1993, p. 21-22).

A importância de perceber estes espaços como lugares de memória está relacionada às experiências vividas ao longo do tempo. Essa noção supõe a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível, inscrita no espaço, na linguagem e na tradição, e uma realidade puramente simbólica, que carrega uma história. Considerar um monumento como lugar de memória não é apenas narrar sua história; é entender que ele se torna uma unidade significativa que reflete as memórias coletivas como destacado por Nora:

> O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os simbólicos sobre a base de que possuam "qualquer coisa" em comum. Esta qualquer coisa é que o faz ser o caso. É espontânea e faz mais ou menos sentido para todos. Considerar um monumento como um lugar de memória não é simplesmente fazer a sua história. Lugar de memória, portanto: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer (Nora, op. cit., pp. 11-32. p. 20.).

Esses espaços são repletos de experiências e saberes dinâmicos. A justaposição das realidades tangíveis e simbólicas nos ajuda a perceber que esses lugares são essenciais para a construção da identidade coletiva. A percepção sensitiva desses espaços contribui para a formação de experiências e para a construção do conhecimento. E, neste sentido, é possível

perceber como os valores e referências se forjam afetivamente, traduzindo uma forte relação intrínseca de um processo histórico que marca a memória e a história do povo buritiense.

A preservação da memória coletiva é um elemento essencial para a construção da identidade dos grupos sociais. Essa necessidade objetiva está vinculada à intenção de preservar a "presença ausente" de suas memórias, ou seja, a manutenção de lembranças de eventos, pessoas e símbolos do passado que, embora não mais fisicamente presentes, continuam a exercer influência sobre a identidade coletiva. A construção dessa identidade se dá por meio de atribuições simbólicas e metáforas que representam os membros das comunidades, refletindo suas experiências e relações, tanto internas quanto externas. Essas representações são cruciais para reforçar o sentimento de pertencimento e distinguir os membros do grupo em relação aos "de fora".

Nesse sentido, a memória coletiva desempenha um papel fundamental na coesão social, funcionando como um elo que une os indivíduos e promove a continuidade dos valores e tradições culturais. No entanto, para que essas memórias sejam preservadas de maneira eficaz, é necessário um processo de profissionalização da guarda e difusão dos elementos simbólicos que compõem a identidade de um grupo. Para a coerência desse pensamento, Le Goff destaca:

> A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (Le Goff, 2003, p. 475).

Le Goff destaca que a memória coletiva não é apenas uma questão cultural, mas também política e social. Ela está no cerne das disputas entre as classes dominantes e dominadas, e se manifesta tanto em sociedades desenvolvidas quanto em sociedades em desenvolvimento. A luta pela preservação da memória está diretamente ligada à sobrevivência, à promoção e ao poder, sendo, portanto, um aspecto central das dinâmicas sociais contemporâneas.

É possível, portanto, notar a importância de enxergar os lugares de memória como espaços que trazem reflexões sobre a experiência humana ao longo do tempo e do espaço, bem como sua influência na formação do sujeito. As simbologias e representações desses locais transformam-se ao longo das eras, adaptando-se a novas realidades e interpretações. Além disso, é fundamental entender que o estudo da história desses lugares é essencial, pois atua como uma ferramenta para recuperar e conscientizar sobre o valor e o significado desses espaços de memória.

Esses lugares estão impregnados de simbolismo, representando diferentes formas de sociabilidade. Eles abrigam relações, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos, festas, comportamentos e hábitos. Todos esses elementos registram as práticas e ações sociais que ocorrem nesses espaços, oferecendo uma perspectiva abrangente sobre a vida social de uma comunidade. Esses lugares possuem uma vitalidade que se reflete no sentimento de pertencimento, contribuindo para a construção de um coletivo marcado por ações e relações sociais. Jacques Le Coff[5], concebe o monumento como vestígio humano vivo de uma memória coletiva, como aquilo que é evocado do passado. Nesse sentido:

> A noção e a percepção do monumento enquanto lugar de memória, é desde logo um dos aspectos essenciais, já que, encarado dessa forma, o monumento deixa de ser uma peça arqueológica (um môno), para se tornar num feixe de significados e de memórias, que traçam a sua própria vida e ajudam a determinar o seu sentido transhistórico e metalinguístico. (Abreu. 2005, p. 215).

Conforme a autora, monumento deixa de ser uma simples peça arqueológica para se transformar em um feixe de significados e memórias, que traçam sua própria história e ajudam a determinar seu sentido transhistórico e metalinguístico.

No caso de Buriti dos Montes, os espaços físicos trabalhados nesta pesquisa, como o espaço que deu origem ao município a partir da sua formação e povoamento (centro histórico da cidade), a moagem de cana-de-açúcar, a antiga capela, a Casa da Cultura Zé Zito, o Museu comunitário, o Complexo Arqueológico do Poço da Bebidinha e a escola estadual CETI - Antônio Deromi Soares, são muito mais do que simples localizações geográficas. Eles são símbolos que evocam as memórias da localidade e desempenham um papel essencial na construção da identidade coletiva do município, diante da sua conexão emocional.

Nesse contexto, as imagens e fotografias utilizadas nesta pesquisa, desempenham também um papel significativo na construção da memória coletiva. Elas atuam como catalisadores de lembranças e sentimentos, permitindo que tanto o indivíduo quanto o grupo revisitem experiências passadas. As imagens capturadas ao longo do tempo tornam-se pontes entre o presente e o passado, sendo fundamentais para a preservação da história local e para a formação de uma narrativa coletiva sobre a cidade.

As fotografias, conforme destaca Fontineles Filho (2008), funcionam como "postais de uma cidade", expressando os lugares que a sociedade valoriza como pontos de referência no cotidiano da população. Assim, elas se tornam elementos de arquivamento das memórias individuais e coletivas da cidade, capturando não apenas o que é visto, mas também o que é significativo para aquele momento histórico.

> As fotografias como postais de uma cidade expressam os lugares que a sociedade, ou pelo menos uma parcela dela, elencava como os pontos de referência da população e de seu cotidiano. Por esse viés, a fotografia atua como um elemento de arquivamento e das memórias individuais e coletivas da cidade (Fontineles Filho, 2008, p. 40).

Além disso, as fotografias também refletem as escolhas e valores da sociedade em um determinado momento. Os lugares que são escolhidos para serem fotografados e compartilhados podem indicar o que a população considera importante ou simbólica, revelando aspectos da cultura local, da história e das dinâmicas sociais. Dessa forma, locais de lazer, pontos turísticos e monumentos históricos tendem a aparecer mais destacadamente, enquanto áreas marginalizadas ou pouco valorizadas podem ser sub-representadas, criando uma percepção filtrada da realidade urbana. Essas visões de representação podem levar a uma percepção distorcida da realidade urbana, enfatizando determinados aspectos em detrimento de outros que também são relevantes. Mas, a fotografia também pode ser usada como um poderoso instrumento de arquivamento e de memória, capaz de capturar a essência de uma cidade e das experiências de seus habitantes.

A análise crítica dessas imagens revela não apenas os aspectos visíveis, mas também as transformações e revelações que moldam a vida urbana, oferecendo uma visão mais profunda e complexa sobre o que significa viver em uma cidade em constante mudança. Assim, as fotografias se consolidam como um elemento importante na construção da identidade de uma comunidade, funcionando como um espelho das vivências coletivas e individuais que, juntas, formam a tapeçaria social de um lugar. Ao visualizá-las, as pessoas não apenas relembram suas próprias experiências, mas também se conectam às narrativas de outros, ampliando a compreensão e interpretação das memórias compartilhadas.

Portanto, a memória coletiva, simbolizada por esses lugares e imagens, não apenas preserva o passado, mas também, instrumento importante para moldar e redefinir as identidades coletivas, permitindo que as memórias individuais e coletivas se entrelacem, formando a base para a construção do presente e do futuro de uma comunidade.

3.2 Formação e povoamento de Buriti dos Montes: memórias, silenciamentos e segregação

Figura 1 – Ruinas da casa de Santiago, cujas paredes foram feitas de pedras

Fonte: museu comunitário Aristides do Monte Torres

A memória é uma (re)invenção do passado que se constrói com o olhar e os elementos do presente. Na busca pela verdade histórica, as memórias podem embaralhar os fatos, atribuindo-lhes significados moldados pelas interpretações de vivências distintas. Nesse processo, apenas com o questionamento indispensável das fontes documentais (sejam elas oficiais ou não) é possível trazer ao presente uma compreensão mais clara dos acontecimentos passados. Assim, as narrativas sobre a formação de Buriti dos Montes-PI apresentam especificidades e circunstâncias que merecem ser questionadas, especialmente no que diz respeito ao papel de determinados grupos sociais.

Entre os aspectos mais negligenciados, destaca-se o protagonismo dos cativos e libertos[92], cuja importância é frequentemente silenciada ou negada. Estes, como apontam algumas fontes, foram realmente os primeiros desbravadores da região e, consequentemente, os primeiros no processo de formação do município. No entanto, nas memórias tradicionais, o papel atribuído à família Monte como protagonista da fundação da cidade prevalece. Essa narrativa da exclusão deste grupo promove uma demarcação de territórios de disputa de memória e pertencimento. Neste sentido, vejamos.Em relação ao povoamento de Buriti dos Montes-PI, não há relatos claros sobre os acontecimentos que marcaram o surgimento do povoado, mas sua formação está intimamente ligada à história da fazenda Santiago, de propriedade do casal Major Vicente e Dona Luciana.

> A cidade de Buriti dos Montes, localizada na região Centro-Norte Piauiense do Estado do Piauí, nasceu da antiga fazenda Santiago, por volta do final do século XVIII, assentada num grande vale de terras férteis, situada entre serras – morros – com incidência de olhos d'água e nascentes então perenes, o que facilitou durante

[92] Faz referência às pessoas que foram libertadas da escravidão após a assinatura da lei Áurea.

> muitos anos a plantação de cereais e hortaliças para a sobrevivência de sua população. Além desses olhos d'águas, havia o riacho seco, que nasce no povoado e desaguava no riacho da Nova Olinda, que divide as terras da fazenda ao meio. Em todo o riacho seco existia pés de buriti que deram nome ao então povoado "Buriti do Santiago". O riacho formava um vasto cinturão verde, caracterizando-se em uma região propícia para a agricultura e a pecuária, além da criação de equinos, caprinos e ovinos. As terras que hoje abrigam a sede do município não passavam de um brejo em meio a um grande vale rodeado por morros (Silva, 2018, p. 14).

Os textos memorialísticos de Monte (2014) [93], Torres (2019)[94] e Silva (2018)[95] destacam que a origem de Buriti dos Montes-PI está diretamente relacionada à história da Fazenda Santiago. Na transição do século XVIII para o século XIX, o casal Major Vicente e Dona Luciana residiam nesta propriedade, que era conhecida como São Tiago (atualmente Santiago), localizada nas proximidades do povoado de Tranqueiras. Naquela época, Tranqueiras fazia parte do município de Marvão, atualmente conhecido como Castelo do Piauí. [96]. No entanto, é importante ressaltar que os relatos sobre a história desse casal e o papel desempenhado por eles na formação do povoado ainda são limitados e carecem de informações mais aprofundadas, refletindo a natureza fragmentada dos registros históricos.

Dona Luciana, proprietária da "Fazenda Santiago", após um rigoroso inverno no Nordeste, decidiu explorar o riacho que atravessava suas terras. Acompanhada por alguns cativos[97], ela percorreu cerca de 13 km em direção ao leste, enfrentando obstáculos até chegar a um vale verdejante, repleto de fontes de água e palmeiras de buriti. No entanto, apesar da grandiosidade do local, Dona Luciana nunca estabeleceu moradia ali, em parte devido às limitações de seu marido, Major Vicente, que era deficiente visual. Mesmo assim, os cativos

---

[93] Monte. Francisco Lima do Monte. Areias (Descobrimento e Desenvolvimento) de Buriti dos Montes. 1 ed. Editora Center Gráfica. 2014.

[94] Torres, Francisco José Soares – O poeta dos areais - Afonso Amélia: homem, poeta e mito- 1 ed. São Paulo: Rumo editorial. 2019.

[95] Silva. Maria Arlene Monte da. Percepção dos costumes da região de Buriti dos Montes- Pi. Monografia Licenciatura Plena em História, do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, da Universidade Federal do Piauí.2018.

[96] Segundo o IBGE, o LUGAR Rancho dos Patos, hoje Castelo do Piauí, pertenceu inicialmente à freguesia de Santo Antônio do Surubim, atual cidade de Campo Maior. Os primeiros habitantes ali se instalaram no princípio do século XVIII e já em 1742, era elevado à categoria de Freguesia, sob a invocação de Nossa Senhora do Desterro. Ao passar pelo Piauí, em visita pastoral, D. Frei Manoel da Cruz, Bispo do Maranhão, transferiu de Piracuruca para a nova Freguesia o seu primeiro pároco, Padre José Lopes Pereira. Este, com apoio dos fiéis, construiu uma grande capela, transformada na Igreja Matriz.
Em junho de 1761, Rancho dos Patos foi elevado à categoria de Vila e Sede Municipal, com a denominação de Marvão, que se destacou na luta pela independência do Brasil. Pelo mesmo ato, foi doada uma légua de terras, em quadro, para a formação do patrimônio.
Em 1890, teve o nome mudado para Vila de Castelo. Em 1942, por força da legislação federal, que proibia a duplicidade de topônimos das cidades e vilas brasileiras, Castelo voltou a denominar-se Marvão. Em 1948 passou a chamar-se Castelo do Piauí, e foi elevado à categoria de Cidade, instalando-se em 1949.
Fonte: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/castelo-do-piaui/historico

[97] O termo 'cativo' é utilizado para denominar alguém que está privado de liberdade, preso ou encarcerado. Também pode designar uma pessoa sujeita à escravidão, sendo obrigada a viver sob o domínio e controle de outra, sem autonomia sobre sua própria vida.

da fazenda frequentemente levavam os animais ao vale, já que o lugar oferecia fartura de água e alimento para o rebanho, graças aos muitos olhos d'água presentes no brejo, conforme destacado:

> Foi após um desses raros anos de inverno mais rigoroso (período chuvoso no Nordeste), que Senhora Luciana, proprietária da "Fazenda Santiago", resolveu explorar o riacho que cruzava suas terras de leste a oeste. Dirigindo-se para o leste, a referida proprietária na companhia de alguns cativos queria saber de onde vinha aquela grande quantidade de água que passava por suas terras, durante o período chuvoso. Após caminharem por cerca de 13 km, enfrentando muitas dificuldades pelos obstáculos riacho a cima, chegaram a um grande vale muito verde, com abundantes fontes de água e repleto de palmeiras de "buriti". Apesar da descoberta de tão majestoso lugar, Senhora Luciana nunca pode fincar moradia no local. Era casada com Major Vicente, deficiente visual, o que de certa forma dificultou a posse e exploração das terras recém-descobertas. Por muitos anos as novas terras foram frequentadas pelos cativos de dona Luciana, que traziam os animais para pastarem nas novas terras. Pois todo o vale tinha alimento e água para o rebanho, que a mesma possuía vários olhos d'água em todo o brejo. (Silva, 2018, p. 15).

Situada entre morros, área bem estreita, por onde passava um córrego, que nos períodos chuvosos ocorriam grandes enchentes,

> O riacho cortava toda a cidade, em anos de bom inverno corria água o ano todo e tinha plantação de cana de açúcar e muitos pés de manga, de buriti e muitos olhos d'água. Os invernos foram ficando fracos e o brejo foi secando, os olhos d'água se acabando e hoje o brejo todo cercado e algumas partes com capim (Torres, 2018).[98]

Vale destacar que, ao realizarmos pesquisas bibliográficas sobre a história da região, não foram encontradas documentações oficiais ou registros memorais que mencionassem a presença de escravos ou cativos em relação à exploração dessas terras. A narrativa, que se sustenta em memórias orais e relatos locais, indica a necessidade de se aprofundar em outras fontes para compreender melhor o contexto histórico dessa exploração, principalmente no que diz respeito ao papel dos cativos e da formação social da época.

Essa ausência de registros formais sobre escravos na região pode refletir como um esquecimento ou um silêncio dos arquivos, onde determinados grupos e suas histórias são marginalizados ou deixados de lado nos registros, contribuindo para o apagamento de memórias. A memória e o esquecimento dependem da relação que os homens mantêm com o passado, e, nesse caso, a ausência de documentação pode ser interpretada como parte de um processo em que a memória dos cativos foi silenciada pela história. Segundo Le Goff (1996, p. 426), "os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva."

[98] TORRES, Edimar Monte. Depoimento cedido a Maria Arlene Monte da Silva, Buriti dos Montes, PI, 31 de ago. de 2018.

Pollak também aborda esse fenômeno, afirmando que "certos grupos sociais, com maior ou menor poder, podem impor uma memória coletiva enquanto silenciam outras" (Pollak, 1989, p. 5). Assim, o silêncio em torno da presença de cativos na história local pode ser compreendido como resultado de um processo seletivo, em que determinados elementos da história são lembrados, enquanto outros são esquecidos ou silenciados. Esta produção pode abrir possibilidades para estudos mais aprofundados sobre este tema.

Ainda no tocante aos cativos, a autora complementa:

> A fazenda Santigo passou a ser habitada pelos cativos que cuidavam do gado, que vinha pastar no vale, pois sempre tinha muita forragem para alimentar os rebanhos. Já que o mesmo tinha água e forragem o ano todo (Silva, 2018, p. 15).

O processo de povoamento de Buriti dos Montes é intrinsecamente ligado à contribuição dos cativos e, posteriormente, dos libertos que habitaram a região. A Fazenda Santiago**,** um dos primeiros estabelecimentos da região foi fundamental nesse contexto. Os cativos que lá residiam desempenhavam funções essenciais, como cuidar do gado que pastava no vale, que, devido à sua abundância em forragem e água, proporcionava um ambiente propício para a criação de rebanhos (Silva, 2018, p. 15).

A presença dos cativos, posteriormente libertos, na história de Buriti dos Montes, é muitas vezes esquecida ou silenciada nas narrativas oficiais, refletindo uma memória coletiva que exclui a contribuição daqueles que foram historicamente marginalizados. Segundo Francisco Lima do Monte (2014, p. 19), a localidade foi inicialmente habitada por descendentes de escravos maranhenses, destacando a importância dos primeiros habitantes, como Alexandre Gomes dos Anjos (Xandu) e sua esposa Pascaça**,** que estabeleceram as bases para a comunidade na década de 1870. Essa informação ressalta não apenas a continuidade da presença negra na formação da região, mas também a necessidade de se reavaliar as narrativas que moldam a história local.

> O lugar foi inicialmente habitado pela família Gomes, que eram descendentes de escravos maranhenses que moravam em Santa Quitéria- Ceará. Alexandre Gomes dos Anjos (Xandu) e sua esposa Pascaça, pais de Carolina Maria de Jesus, (Carlinda), avós de Teresa Gomes e outros, foram eles os primeiros habitantes de Buriti dos Montes, que se embrenharam naqueles rincões da década de 1870 (Monte, 2014, p. 19).

A memória, como bem apontam os teóricos, é uma construção social que reflete o que um grupo decide lembrar e como o faz**.** Peter Burke (2000) observa que a memória não é uma representação pura do passado, mas sim uma atividade que envolve seleção, interpretação e distorção, influenciada por dinâmicas sociais. Assim, a ausência de registros formais sobre os

cativos em Buriti dos Montes não significa que suas contribuições foram irrelevantes, mas sim que houve um silenciamento histórico que precisa ser abordado.

Jacques Le Goff **(**1996, p. 426) enfatiza que o controle da memória e do esquecimento é uma preocupação central nas sociedades históricas, onde certos grupos dominam a narrativa, silenciando outras vozes. Nesse contexto, surgem as chamadas memórias subterrâneas (Pollak, 1989), que trazem à tona as experiências dos excluídos e dos esquecidos, revelando um legado que precisa ser reconhecido, valorizado e problematizado.

A figura de **"**Mãe Teresa"**,** uma ancestral da comunidade, é emblemática nesse processo de resgate da memória. Filha de Manoel Gomes dos Anjos e Carolina Maria de Jesus**,** neta dos primeiros povoadores. Na pesquisa bibliográfica sobre Buriti dos Montes, encontrei um texto produzido pelo historiador Marcos Paulo Soares (2008)[99] sobre o legado de Mãe Teresa. Contudo, o texto não faz uma relação direta com a relevância história do seu legado familiar e consequentemente para o processo de formação do município. Aborda o seu ofício, de parteira, que se estendeu por 55 anos, destacando como crucial para a cultura popular de Buriti dos Montes, destacando ainda a relevância da história de vida da Mãe Teresa, como sendo:

> a história de vida e trabalho de uma pessoa simples, mas que prestou um fantástico e fundamental serviço para esta comunidade. Mostrando assim que a história de um país ou de um pequeno município, não é construída apenas pelos grandes personagens políticos e intelectuais, mas também por pessoas do povo (Soares, 2008, p. 11).

A atuação de Mãe Teresa, vista como um prolongamento da tradição afro-brasileira, e que teve o ofício ensinado pela avó, deve, segundo o autor, ser resgatada como parte fundamental da história da sociedade local. O papel do historiador, nesse contexto, é fundamental para reconstituir legados esquecidos. A memória é uma fonte rica e complexa que, quando revisitada, permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais que moldaram a formação de comunidades como Buriti dos Montes. Para Burke (2000), tanto a memória quanto a história estão sujeitas a interpretações e distorções, sendo influenciadas por grupos sociais.

Portanto, lembrar e revisitar as experiências do passado é uma responsabilidade coletiva que deve ser exercida por meio da reflexão e da documentação. A memória não deve ser relegada ao esquecimento; pelo contrário, deve ser constantemente relembrada e analisada para garantir sua continuidade e relevância nas narrativas históricas. Assim, ao reconhecer a

[99] SOARES, Maros Paulo. Mãe Teresa, uma vida de simplicidade e solidariedade. 2008.

contribuição dos cativos e libertos na formação de Buriti dos Montes, torna-se possível não apenas restituir o que foi esquecido, mas também valorizar a diversidade e a complexidade que caracterizam a história da região, abrindo, assim, a possibilidade para novas abordagens historiográficas.

Professor Marcos Paulo, assim como outros autores citados nesta pesquisa, para compor suas obras fez uso da História Oral (HO), onde, por meio de entrevistas realizadas na comunidade, com pessoas que indicavam umas às outras, formou sua rede de colaboradores, para compor as narrativas sobre os temas estudados.

Para Verena Alberti, "uma entrevista de História Oral constitui uma reflexão e recuperação do passado levada a efeito ao longo de uma conversa" (Alberti, 2005, p.115). Seguindo estes enfoques apontados por Alberti, os autores Bom Meihy e Suzana Ribeiro, destacam que a "História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas." (Meihy e Ribeiro, 2011, p. 12). Neste sentido, "a metodologia de História Oral é bastante adequada para o estudo da história, de memórias, isto é, de representações do passado" (Alberti, 2004, p. 27).

Lucília Delgado enfatiza que a História Oral "é um conjunto de procedimentos integrados a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva" (Delgado, 2006, p. 18). A História Oral sendo, portanto testemunhal, é um gênero de pesquisa em destaque, que procura ouvir as pessoas em busca de utilizar o testemunho destas que presenciaram ou vivenciaram fatos ocorridos para reconstituir memórias e histórias de vida de pessoas, grupos e instituições.

Maurice Halbwachs pontua que "no primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem no maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente" (Halbwachs (1990, p. 45). Assim, pelos caminhos da História Oral contada pela população local, "recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação" (Halbwachs, 2006, p. 29).

Assim, na inexistência do documento, as memórias passam a ocupar os espaços na historiografia. E desta forma, a História Oral tem se revelado útil, cúmplice e necessária na reconstituição dos saberes, experiências, resistências e lutas cotidianas vividas no âmbito de uma cultura onde há o predomínio da oralidade, ao invés da escrita.

Ressalte-se que o documento escrito deixou de ser o repositório exclusivo dos restos do passado. Recorrendo-se, então, às falas de quem conviveu ou ouviu de determinado acontecimento estudado. A História Oral, portanto, tem se revelado útil na reconstituição de saberes, experiências vividas no cotidiano, auxiliando na compreensão de processos históricos. (Thompson 1992). O "documento", neste caso, não é tomado como sinônimo de "prova documental", tal como faziam os positivistas, no século XIX. Caso o fizesse, seria total contradição a utilização da "história oral" nestas investigações. É tomado então como monumento, tal como Jacques Le Goff propõe compreendê-lo (Le Goff, 1994).

> A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (Le Goff (1992, p. 535).

A história oral se traduz, portanto, numa forma de constituição de um documento alternativo para o historiador, que permite dar voz aos que foram silenciados em outros tipos de documentos, com uma vantagem em relação aos demais tipos, a comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade, ou seja, a história oral admite a intersubjetividade. Verena Alberti reforça essa ideia ao citar que "a entrevista de História Oral permite recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares" (Alberti, 2013, p. 30).

Para Pollak (1992) "a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente". A História Oral, nesse sentido, dá o aporte necessário para se fazer a reconstituição da memória, tanto social quanto coletiva, presente na comunidade. Nessa perspectiva, referenciar as fontes orais pressupõe que elas permitem compor parte de uma investigação com subsídios nas entrevistas e questionários com pessoas idosas, moradoras antigas que participaram, acompanharam ou, simplesmente, remeter à memória social.

A memória oral/social pode ser registrada, portanto, por meio de entrevistas, de relatos orais que dialogam com as fontes documentais que se fizerem existentes, embora muitas vezes escassas, como neste caso, inexistentes. Essas impressões ou informações passadas representam remontagem de coisas passadas e selecionadas. Nesse sentido, a memória afetiva e mágica não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas,

telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções (Nora, 1993, p. 09).

Os estudos de Le Goff mostram também que a memória tem a capacidade de adquirir, recuperar, armazenar fatos, acontecimentos, nomes de pessoas e instituições. As obras aqui estudadas são, portanto, um ponto de referência que estrutura nossa memória e a memória de coletividade local.

Voltando ao processo de formação, Buriti dos Montes, passou por diferentes denominações ao longo de sua história. Originalmente, a localidade era conhecida como Buriti do Santiago, em referência aos buritizais abundantes na região e ao proprietário inicial das terras, cuja fazenda, como vimos, chamava-se Santiago. A denominação "Buriti" estava diretamente ligada à vegetação característica da área, enquanto "Santiago" fazia referência ao seu descobridor. Posteriormente, com a chegada da família Monte, que adquiriu o direito de posse das terras, a região passou a ser conhecida como Buriti dos Montes, nome que refletia tanto a propriedade da família quanto a localização geográfica da cidade, situada entre montes e morros. Essa mudança também visava diferenciar a localidade de outras áreas com o nome "Buriti". Além dessas denominações oficiais, o local também recebeu o apelido de Areais, devido à grande quantidade de solo arenoso presente na região, como destacado:

> Buriti dos Montes teve seu primeiro nome Buriti do Santiago. O local veio a ter o nome Buriti pela associação aos buritizais encontrados no local e o complemento Santiago para vincular à localidade Santiago, propriedade de seu descobridor. Depois, com a chegada da família Monte, que comprou o direito de posse das terras, passou a se chamar de Buriti dos Montes, por pertencer à família Monte e para diferenciar de outros lugares de nome Buriti, além de estar entre montes (morros), sendo elevada à categoria de cidade com o nome Buriti dos Montes-PI. Além destes nomes, teve o apelido de Areais devido à grande quantidade de solo arenoso existente na região (Monte, 2014, p. 18).

Ainda de acordo com Francisco Lima do Monte, as condições naturais e sociais influenciaram a formação da comunidade. Inicialmente, a localidade começou com uma única casa e uma família, que encontrou na fertilidade da terra e nas fontes de água o sustento necessário para sua sobrevivência. Esses fatores naturais foram cruciais para o crescimento da população, que, em sua juventude, necessitava garantir a lavoura, promovendo, assim, o cultivo e a agricultura familiar. Entretanto, o isolamento geográfico da comunidade, caracterizado por seu difícil acesso**,** contribuiu para que a população se tornasse majoritariamente analfabeta. Essa condição dificultou a comunicação com outras localidades e limitou as oportunidades de intercâmbio cultural e econômico, tornando o progresso mais lento e restrito.

O autor relata que a chegada da família Monte**,** que possuía habilidades de leitura e escrita, foi um marco significativo para a localidade. Essa família não apenas se estabeleceu na região, mas também desempenhou um papel fundamental na divulgação das potencialidades da terra descoberta. A capacidade de comunicação e o conhecimento adquirido pelos membros da família Monte foram determinantes para que a notícia sobre a fertilidade do solo e as fontes de água se espalhassem, atraindo mais moradores e proporcionando um rápido crescimento da comunidade.

> Buriti do Santiago começou com uma casa e uma família, que aos poucos foi crescendo graças à fertilidade da terra, as fontes de água, a juventude de sua população e a necessidade de garantir a lavoura. Formou-se uma comunidade de difícil acesso, com moradores analfabetos o que dificultou a comunicação com os lugares mais próximos. Com a chegada da família Monte, os quais sabiam ler e escrever, o que facilitou a divulgação da terra então descoberta em toda a região, proporcionando um rápido crescimento (Monte, 2014, p. 19).

No tocante à chegada da família Monte, o mesmo autor destaca

> Por volta de 1880, aproximadamente, Manuel do Monte Torres e sua esposa, Josefa Maria da Conceição, junto com seus primeiros filhos, migraram do sertão cearense para o lugar Cana Brava, na época, município de Marvão. A mudança foi motivada pela grande seca que assolava a região. Em Cana Brava, no ano de 1888, o casal concluiu sua prole com o nascimento dos últimos filhos. Com a normalização das chuvas, parte da família retornou ao Ceará. João do Monte Torres, filho de Manoel do Monte Torres, tornou-se procurador e vaqueiro da fazenda Enjeitado, localizada no atual município de Buriti dos Montes, às margens do rio Poti, onde se encontra o cânion. Seu irmão, Manoel do Monte Torres, mudou-se para a localidade de Santiago, que hoje é Buriti dos Montes. Juntos, os irmãos João e Manoel do Monte Torres juntaram dinheiro e adquiriram as terras de Buriti do Santiago, que mais tarde passou a se chamar Buriti dos Montes em homenagem à sua família (Monte, 2014, p. 25)[100].

Na segunda metade do século XIX, as famílias oriundas de outras províncias vizinhas a exemplo de Pernambuco e Ceará, chegaram à região e, pouco a pouco, foram apossando-se das terras. Com o crescimento da comunidade de Buriti dos Montes, a chegada de novas famílias provenientes de várias partes do Brasil começou a transformar a configuração social da localidade. O que antes era um espaço habitado por uma única família, que enfrentava os desafios da terra e do cotidiano, passou a contar com a presença de ex-escravos alforriados, que, apesar de suas novas condições de liberdade, enfrentaram a dura realidade da discriminação.

> A comunidade foi crescendo e chegando outras famílias, de vários lugares do Brasil. Com a chegada de novos habitantes, o lugar que antes era moradia de uma única

[100] MONTE, Francisco Lima do. Raízes (Origem, História e Trajetória da família Lima e Monte). 1ª edição. Center Gráfica editora. 2014.

> família, agora tinha escravos alforriados, que passaram a ser discriminados e foram morar em cima dos morros que ficava ao arredor da localidade. A divisão ficou de um lado os ex-escravos e do outro lado, brancos, descendentes de portugueses. Essa divisão manteve-se por longos anos. (Silva, 2018, p. 31).

Conforme Silva (2018), esses ex-escravos, após conquistarem sua liberdade, foram, muitas vezes, relegados a viver em áreas mais afastadas, como os morros ao redor da comunidade. Essa disposição geográfica não era meramente uma questão de escolha, mas refletia a divisão social que se estabeleceu entre os novos habitantes. De um lado, estavam os ex-escravos, que lutavam para se afirmar em um novo contexto social, e, do outro, os brancos, descendentes de portugueses, que detinham a maior parte dos recursos e do poder na comunidade.

> É como se a cidade fosse um imenso quebra-cabeça, feito de peças diferenciadas, onde cada qual conhece seu lugar e se sente estrangeiro nos demais. É a este movimento de separação das classes sociais e funções no espaço urbano que os estudiosos da cidade chamam de segregação espacial. [...], como se a cidade fosse demarcada por cercas, fronteiras imaginárias que definem um lugar de cada coisa e de cada um dos moradores (Rolnik, 2004, p. 40-41).

A segregação entre esses grupos não era apenas física, mas também social e econômica. A discriminação sofrida pelos ex-escravos os afastava das oportunidades e dos direitos que seus vizinhos brancos desfrutavam, perpetuando um ciclo de desigualdade que se manteve por longos anos. Essa divisão reflete um fenômeno comum em muitas comunidades do Brasil, onde a história da escravidão e suas consequências moldaram as relações sociais de maneira profunda (Silva, 2018).

Essa segregação geográfica refletia uma divisão social e racial que perdurou por muitos anos, caracterizando uma situação comum no Brasil da época e cujos resquícios ainda precisam ser problematizados (Albuquerque Júnior, 2007).

O processo de formação e povoamento de Buriti dos Montes evidencia aspectos fundamentais da constituição do espaço urbano e suas implicações sociais. No centro histórico da cidade, onde o município começou a se desenvolver, é possível observar que as famílias que habitam a região são majoritariamente descendentes de grupos tradicionais, como as famílias Monte, Soares e Lima. Essa manifestação ilustra a ideia de que o espaço urbano é moldado por heranças históricas que influenciam diretamente a ocupação e a organização social.

Entretanto, o espaço urbano não se limita a ser um reflexo da história e das dinâmicas familiares de uma região. Ele também pode revelar desigualdades sociais. Conforme Sousa Neto (2019)[101] aponta,

> O espaço criado, que aperfeiçoa sensações e percepções, pode também resultar na percepção da segregação espacial, pois a constituição do espaço urbano, mostrado lado a lado com as definições de progresso de uma comunidade, também põe em destaque suas desigualdades sociais (Sousa Neto, 2019, p. 196).

O professor Marcelo de Sousa Neto, ao estudar o processo de ocupação do conjunto habitacional Itararé, localizado na capital do Estado do Piauí, Teresina, posteriormente renomeado Dirceu Arcoverde, entre os anos de 1976 e 1980, destaca como a constituição do espaço urbano revela as disparidades sociais em meio ao progresso de uma comunidade, evidenciando um processo de segregação, onde as desigualdades sociais se tornaram visíveis, revelando uma divisão entre os grupos sociais que ocupavam o conjunto e no nosso estudo, o espaço urbano do município de Buriti dos Montes. Destacam-se fatores como origem socioeconômica e histórica influenciaram a forma como diferentes grupos se posicionaram.

Essas manifestações refletem uma realidade comum não somente nas grandes cidades, onde o progresso e o desenvolvimento urbano nem sempre resultaram em igualdade social. Pelo contrário, muitas vezes, esses avanços provocam a acentuação das divisões sociais. No caso do conjunto Dirceu Arcoverde, o planejamento urbano, embora tenha criado novas oportunidades, também evidenciou disparidades históricas entre os grupos que o ocuparam.

No caso de Buriti dos Montes, a concentração de famílias tradicionais no centro histórico reforça essa segregação, pois essas famílias mantêm sua influência no núcleo urbano, enquanto outros grupos, muitas vezes de origem mais humilde, tendem a ocupar áreas periféricas. Tal segregação espacial é um reflexo das desigualdades sociais que acompanham o desenvolvimento de muitas cidades, onde o progresso nem sempre é distribuído de forma equitativa.

Esse fenômeno não é exclusivo de Buriti dos Montes, mas se repete em várias cidades brasileiras e em diferentes contextos urbanos ao redor do mundo. Conforme destacado por Rolnik (2004), a segregação espacial pode ser comparada a um "quebra-cabeça", onde as diferentes classes sociais se encontram distribuídas em espaços delimitados, como se a cidade fosse cercada por fronteiras invisíveis que dividem os moradores de acordo com seu status

[101] Sousa Neto, Marcelo de; Barros, Elisnauro Araújo. Os filhos excluídos da cidade generosa: o processo de ocupação do Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde em Teresina-PI (1976-1980). **Revista Escritas**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 193–209, 2019. DOI: 10.20873/vol10n2pp193-209. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/6122 Acesso em: 11 setembro. 2024.

social e econômico. Cada grupo ocupa uma posição distinta no espaço urbano, sentindo-se "estrangeiro" fora de seu território, o que reforça a separação entre si, como destaca a autora:

> É como se a cidade fosse um imenso quebra-cabeça, feito de peças diferenciadas onde cada qual conhece seu lugar e se sente estrangeiro nos demais. É a este movimento de separação das classes sociais e funções no espaço urbano que os estudiosos da cidade chamam de segregação espacial. [...], como se a cidade fosse demarcada por cercas, fronteiras imaginárias que definem um lugar de cada coisa e de cada um dos moradores (Rolnik, 2004, p. 40-41). [102]

Dessa forma, a segregação espacial em Buriti dos Montes não é apenas uma questão local, mas faz parte de um quadro mais amplo de desigualdade que afeta cidades em todo o Brasil. Ao concentrar famílias de maior influência no centro urbano e relegar as classes mais humildes às periferias, esse processo evidencia a forma como o espaço físico reflete e reproduz as situações sociais. As fronteiras invisíveis que separam as diferentes classes no espaço urbano reforçam as disparidades de oportunidades e acesso a serviços essenciais

Para compreender melhor essas dinâmicas, é fundamental que se observe não apenas as questões geográficas, mas também as implicações históricas e econômicas que moldam essa segregação. A história do povoamento de Buriti dos Montes, assim como a de muitos outros municípios, revela que o desenvolvimento urbano não ocorre de maneira neutra ou igualitária. Pelo contrário, o progresso muitas vezes beneficia uma parcela específica da população, perpetuando as desigualdades sociais e limitando o potencial de integração e justiça social.

Dessa forma, a cidade deixa de ser vista apenas como um centro político-administrativo, passando a ser um espaço de interações pessoais, encontros e movimentações constantes. As atenções se voltam não apenas para os aspectos econômicos e políticos, mas também para o cotidiano dos cidadãos, tanto das classes mais abastadas quanto dos mais pobres, observando a vida urbana em toda a sua complexidade.

Em meio a estas transferências, forçadas pela discriminação, para novas áreas, importantes traços da memória coletiva dos moradores da cidade ficaram sedimentadas, reverberando nas formas em que se representavam as novas e velhas regiões da cidade, pois “a população pobre também não se deixa deslocar sem resistência, sem ressentimentos, e mesmo quando cede, deixa para trás muitos traços de si mesma”. (Halbwachs, 2003, p. 164).

Neste sentido, o estudo de memórias coletivas profundamente enraizadas, como a memória nacional, exige uma análise cuidadosa de sua função. Segundo Pollak (1989), a

[102] ROLNIK, Raquel. O que é cidade. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

memória se constitui como uma operação coletiva que integra tentativas conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre diferentes grupos e instituições. No caso de Buriti dos Montes, a segregação social reforçada pelo preconceito racial se manifestou na divisão física entre ex-escravos e descendentes de portugueses, fenômeno que ecoa na perpetuação de uma memória de exclusão.

A construção nacional da imagem de inferioridade do negro, amplamente divulgada pelos “discursos verdadeiros” ao longo da história, resultou em uma desqualificação que marcou não só negros, mas também indígenas, promovendo uma inversa valorização da superioridade do homem branco. Essa narrativa historicamente arraigada levou brancos e negros a ocuparem os mesmos espaços físicos, porém em campos simbólicos distintos, onde as diferenças de raça e classe se acentuavam Albuquerque Júnior, 2007).

No caso específico de Buriti dos Montes, as distinções culturais e raciais entre os grupos se tornaram motivo de separação, uma característica prevalente do Brasil colonial que se manteve por muito tempo. Nesse contexto, Albuquerque Júnior (2007) salienta que o preconceito de origem está presente nas atitudes de muitos brasileiros, sendo uma ferramenta de desqualificação do outro, principalmente em função de sua raça ou origem geográfica. Isso levanta a questão: seria a cicatriz do preconceito racial o principal motivo pela exclusão dos cativos e libertos no processo oficial de formação do município?

Le Goff, ao fazer a análise semântica das palavras monumento e documento, escreve monumento como tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, exemplo: escritos e uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura. O monumento seria um legado à memória coletiva e está ligado ao poder de perpetuação das sociedades históricas, e essa perpetuação pode ser voluntária ou involuntária. O centro histórico de Buriti dos Montes representa as edificações habitacionais das primeiras famílias descendentes da família Monte.

A partir dessas observações, é importante recorrer a Hobsbawm e Ranger (2015) para discutir o conceito de "tradição inventada", que se refere à tentativa de estruturar aspectos da vida social de maneira fixa, muitas vezes ignorando as constantes mudanças do mundo moderno. Nesse sentido, a tradição inventada serve como uma ferramenta de manutenção de uma narrativa histórica que exclui grupos importantes, como os ex-escravos, dos relatos oficiais sobre a formação de Buriti dos Montes.

Na atual configuração do mundo moderno, a localidade está repleta de identidades, culturas e pertencimentos diversos, que diariamente se manifestam na escola e, por ser diferente, muitas vezes conflituosa, torna-se campo fértil para o debate e a reflexão dentro do espaço escolar. Dessa maneira, trabalhar com a história do local em seus diversos aspectos,

cultural, político e identitário, por exemplo, constitui maneiras de desenvolver no aluno o respeito pela diversidade, tão necessário para o convívio em sociedade.

O que é preservado e lembrado do passado não é uma reprodução fiel da realidade histórica, mas, sim, o resultado de escolhas feitas por forças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Essas escolhas são, portanto, moldadas por diversos fatores, como o contexto histórico e os interesses das sociedades envolvidas. O que é destacado e preservado é, portanto, influenciado pelas necessidades e preocupações das sociedades que fazem essas seleções.

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. (Pollak, 1989, p.9).

Desse modo, a construção nacional da imagem de inferioridade do negro, amplamente divulgada pelos “discursos verdades” que estigmatizaram não apenas negros, como também os indígenas, constrói, inversamente, o sentimento de superioridade do homem branco. Essas construções, feitas ao longo da história de um país que se serviu por mais de três séculos da escravidão negra, leva brancos e negros a se verem em faces distintas da moeda, apesar de muitos ocuparem no dia a dia o mesmo espaço físico e, muitas vezes, social, mas, “nunca o simbólico”, campo em que os papéis se definem.

No caso de Buriti dos Montes, o tom de pele e as diferenças culturais existentes entre os dois grupos tornaram-se motivo de separação entre eles, demarcando os espaços de cada um, reforçando uma característica comum do Brasil, prevalente naquela temporalidade, e que, ainda hoje, seus resquícios devem ser problematizados. Nesse sentido, Albuquerque Júnior (2007), ao analisar as obras que se tornaram responsáveis não apenas pelo imaginário, mas pelas compreensões do que seria o povo brasileiro, lembra que o preconceito de origem esteve e ainda continua presente na imagem que fazemos do outro e nas atitudes de muitos brasileiros, afiançando falas e modos de se dirigir ao outro que, na maioria das vezes, o desqualifica por motivo de origem de lugar, bem como pela raça, nesse caso, em especial, a negra lembra que a criação do preconceito “é uma maneira de desqualificar o oponente, de

tentar vencê-lo através do rebaixamento social da estigmatização" (Albuquerque Júnior 2007, p. 126)

A diferença cultural, e ousamos dizer, as construções feitas através da literatura, história, da mídia e, até como projeto de Estado, promoveram, e ainda são responsáveis por preconceitos de raça e também de classe social. Diante disso, indagamo-nos: no caso específico de Buriti dos Montes, seria a cicatriz do preconceito presente no contato responsável pela negação dos cativos e libertos no processo de formação do município?

Em virtude dos aspectos mencionados, consideramos importante buscar em Hobsbawm e Ranger (2015) amparo para discutir o que é "tradição inventada" ou costume, posto que, apesar de serem conceitos diferentes, ainda são tratados como iguais, em razão de que, no dia a dia, em conversas corriqueiras, pessoas comuns não sentem a necessidade de fazer distinção entre um e outro. Entretanto, compreendemos, a partir desses autores, que a invenção da tradição ocorre na "tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social", opondo-se então as "constantes mudanças e inovações do mundo moderno".

Dessa forma, a história e a memória coletiva são construídas por meio de um processo dinâmico de seleção e interpretação. Alguns aspectos do passado são propositadamente destacados e preservados, enquanto outros são deixados de lado ou esquecidos. Esse processo reflete as preocupações e interesses das sociedades que fazem essas escolhas, moldando assim a forma como o passado é compreendido e representado na atualidade.

As decisões tomadas no passado, muitas vezes em circunstâncias específicas, continuam a exercer uma influência significativa sobre a vida e a cultura dos grupos atuais. Compreender essas conexões entre o passado e o presente permite que os indivíduos reconheçam como as ações e decisões de gerações anteriores impactam diretamente a sociedade contemporânea. Essa consciência histórica enriquece a percepção que as pessoas têm de si mesmas e do ambiente ao seu redor, proporcionando uma base sólida para valorizar e preservar sua herança cultural e histórica. Além disso, essa compreensão crítica do passado possibilita uma reflexão mais consciente sobre o futuro, permitindo que as sociedades façam escolhas mais informadas e ponderadas.

O componente material está relacionado à memória coletiva e incluindo monumentos. O componente funcional refere-se à memória como um símbolo de identidade, de demarcação ou até de confronto com grupos opostos, manifestada em rituais comemorativos, que podem ou não estar associados ao componente material.

Já o componente simbólico é formado pelos significados que a memória coletiva atribui a determinados lugares. O “centro histórico” de Buriti dos Montes, neste sentido, pode ser um lugar de memória para os grupos que se veem descendentes das famílias consideradas formadoras das cidades, mas pode ser apenas um lugar de história para os descendentes de grupos que foram historicamente colocados à margem desse processo, como os cativos, libertos e seus descendentes. Para esses grupos, a cidade, ao invés de representar um símbolo de pertencimento e continuidade, pode se apresentar como um espaço de exclusão, onde suas histórias e contribuições são silenciadas ou marginalizadas. Este contraste entre memória e história nos permite entender como a cidade é, na verdade, um palco de disputas e ressignificações constantes.

Faz-se necessário experimentar a cidade sob um olhar investigativo e conhecer algumas versões da história do município, compreendendo as nuanças do “fazer” histórico na condição de alunos pesquisadores.

Faz-se necessário experimentar a cidade sob um olhar investigativo e conhecer algumas versões da história do município, compreendendo as nuances do “fazer” histórico na condição de alunos pesquisadores. A investigação deve ser um processo de questionamento das narrativas determinantes, promovendo uma reflexão crítica sobre como os diferentes grupos sociais, com suas múltiplas vivências e histórias, moldam e reinterpretam o passado. Ao adotar essa postura investigativa, os alunos pesquisadores podem contribuir para a recuperação de memórias silenciadas, proporcionando uma visão mais inclusiva e plural da história de Buriti dos Montes, reconhecendo a diversidade de seus habitantes e as complexas dinâmicas que construíram a cidade.

Dessa forma, a memória coletiva de Buriti dos Montes se torna um campo aberto ao diálogo e à reflexão, onde as várias camadas de sua história podem ser desenvolvidas e revalorizadas, fortalecendo o pertencimento e a identidade local de todos os seus cidadãos, e contribuindo para uma construção histórica mais sólida, capaz de integrar as diferentes vozes e perspectivas, e que, finalmente, permite uma maior compreensão das múltiplas dimensões que especificam a trajetória e a identidade do município, favorecendo a inclusão de todos os grupos e o reconhecimento de suas contribuições para a cidade.

3.3 Narrativas e vivências em torno da moagem de cana-de-açúcar

Que amor... que sonhos

Que flores
Aquelas tardes fagueiras
Olhando os canaviais
Palestras e mais quermesses
Naqueles meses de festas
Nos bons tempos de moagens
A vida toda era uma festa.
(Afonso Cavalcante).

Conversar com alguém que viveu, passou ou visitou Buriti dos Montes entre as décadas de 70 e 90 do século XX, sabe o lugar que ocupa em suas lembranças as moagens de cana de açúcar. É possível sentir até mesmo o calor do fogo alto queimando a lenha nas caldeiras, misturado ao cheiro do caldo da cana fervendo, transformando-se em mel e o movimento rítmico, ágil e ininterrupto dos trabalhadores em agilidade nos tachos conduzindo o processo de fabricação. Todo este cenário tinha um sabor especial, para além das sensações gustativas que eram percebidas ao provar os produtos ali produzidos.

Parecia um ritual que, ao chegar ao engenho, todos deveriam seguir: tomar a garapa de cana, esperar a saída da fornalha de mel para comer o alfenim[103]. As mulheres alfinizieras se juntavam para puxar[104] o alfenim com as mãos cobertas de goma (polvilho) para não grudar. Comer a rapadura ainda quente, retirada diretamente da gamela e colocada em folhas de caju, manga ou bananeira, fazia parte da experiência, assim como a prosa tranquila, sentados sobre os bagaços secos da cana. O sol era suavemente filtrado pelas copas dos consideráveis pés de bambu, manga, caju, banana e buriti, formando uma cobertura que deixava o ambiente aconchegante.

---

[103] O alfenim é uma palavra de origem árabe, 'al- fenid', e significa aquilo que é branco, alvo. Muito popular em Portugal no final do século XV, onde obteve status de presente, de motivo de ornamentação em casamentos e de pagamento de promessas de ex-votos, veio para o Brasil e aqui se popularizou. Em Portugal, principalmente na Ilha Terceira, ainda é muito apreciado. SILVA, Cloviana Carmoniza Bispo da. Alfenins: o doce na festa. Disponível em: http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/807/525
Acessado em: novembro 2011.
O mel é aquecido e o ponto certo, a consistência do mel, é verificado através de testes em pequenas porções. Quando o ponto ideal é atingido, o mel quente é despejado sobre uma superfície lisa, previamente molhada. Tão logo o aquecimento seja reduzido, permitindo o toque da mão, ele é retirado.

[104] As alfeninzeiras utilizam o verbo 'puxar' para se referir aos movimentos de aeração realizados na preparação do alfenim.

Este era o cenário do engenho de cana-de-açúcar, localizado no brejo[105], como era chamada essa região que ainda hoje divide a cidade ao meio, com o solo propício para a produção da cana-de-açúcar, (na época utilizavam a cana caiana[106]). Local onde estas "famosas moagens" aconteciam. Lugar de cenas de euforia e alegria que se contrapunham ao trabalho exaustivo e pesado; onde os trabalhadores demonstravam contentamento com aquele ofício e mesmo diante de uma comum plateia a aguardar o momento de ter uma fornada pronta para degustação e, claro, a compra, não pareciam eles incomodados; ao contrário, passavam a sensação de que todo aquele cenário parecia uma festa. Percebe-se, portanto, que tanto os subprodutos dos engenhos, como a forma e o lugar onde eram produzidos e consumidos permeiam as lembranças e levam a um contexto social estabelecido, criado neste espaço e no seu convívio.

Essas vivências em torno da moagem da cana-de-açúcar, sejam elas enquanto proprietários, trabalhadores ou visitantes compreendem parte importante da história de Buriti dos Montes. As moagens, como eram denominados estes períodos de produção, têm participação fundamental no processo de produção econômica, bem como da cultura doceira e estabeleceram memórias indeléveis nos que viveram essas experiências.

> Com sete anos de idade completos, comecei a estudar na Unidade Escolar Antônio Deromi Soares. Na escola em que ingressei na infância, hoje, sou educadora. Tenho muitas lembranças do fardamento, da escola toda cercada de arrame, do pé de Juá, onde ficávamos esperando para entrar, do brejo com seus córregos, que, para passar e não se molhar tínhamos que andar em cima de fileiras de pedras, que eram colocadas em tempos de inverno, com seus pés de mangas e canas. Das semanas de moagem em que saíamos da escola e íamos comer "alfinin", rapadura quente, tomar garapa e mel. Era uma aventura tanto a ida como a vinda. Estudava no turno vespertino, disso também me recordo por causa do sol que me incomodava, sempre usando as sombras das mangueiras para poder me proteger (Soares, 2023, p. 33). [107]

Esse relato da professora Edna Maria Soares, mestre pelo PROFHISTÒRIA, com a pesquisa "Ensino de história local: uma abordagem didática sobre a história de Buriti dos Montes – PI" sobre a história da sua educação demonstra a significância deste lugar de

---

[105] Brejo " é uma área de terreno naturalmente úmido ou alagadiça, onde há acúmulo de água no solo, geralmente em depressões de terreno ou áreas de baixa altitude. Devido à saturação da água, o brejo apresenta vegetação característica, como plantas adaptadas à umidade, como cana-de- açúcar, capins, juncos e outras espécies típicas de locais alagados.

[106] A "data histórica" em que a cana-caiana , vinda de Cayenne, capital da Guiana Francesa, então domínio de Portugal, chegou ao Rio de Janeiro, é maio ou junho de 1810, deduzindo-se do registro do padre Perereca (Luís Gonçalves dos Santos, .Memórias para servir à história do reino do Brasil. I, 332, Rio de Janeiro, 1943), "data histórica" porque há a tradição de dom Francisco de Souza Coutinho, entre 1790-1793, havê-la introduzido no Pará, tendo-a bem, pouco provável, da Guiana Francesa, alcançando Pernambuco e mesmo a Bahia.

[107] SOARES, Edna Maria. Ensino de história local: uma abordagem didática sobre a história de Buriti dos Montes - PI / Edna Maria Soares. – 2023.

memória. Percebe-se, assim, que evocação desses rituais dentro dos engenhos, com todos os seus elementos, formam a identidade cultural da comunidade que o vivenciou.

A narrativa também destaca a importância da consciência histórica no processo educativo. Conforme Rüsen (2001), a consciência histórica permite que os indivíduos compreendam seu lugar no tempo e na sociedade, estabelecendo conexões entre passado, presente e futuro (Rüsen, 2001, p. 65). A educadora reflete sobre suas recordações escolares e como essas experiências moldaram sua percepção do mundo. Essa reflexão é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os alunos, permitindo-lhes reconhecer seu papel como agentes históricos.

A construção da identidade do sujeito é indissociável da narrativa, pois é através dela que o passado é recontado e reinterpretado (Ricoeur, 1997, p. 180). Essa afirmação de Paul Ricoeur destaca a importância das narrativas na formação da identidade individual e coletiva.

Ao contar suas histórias, os indivíduos não apenas compartilham experiências, mas também moldam sua compreensão de si mesmos e de seu lugar no mundo. Nesse sentido, a narrativa se torna uma ferramenta essencial para a construção da memória histórica, permitindo que as pessoas conectem suas vivências passadas com suas identidades presentes. Assim, ao utilizar textos de memorialistas locais, é possível acessar essas narrativas que refletem a cultura e a história de Buriti dos Montes, contribuindo para uma maior compreensão da identidade comunitária e do papel que a memória desempenha na formação da consciência histórica.

Reconstituir a história dos engenhos e de seus produtos a partir do viés da memória reafirma um tempo que deixou para trás o que era sinônimo da fartura, tradição e cultura. E neste sentido, lançar o olhar sobre essas tradições – reconstituindo as narrativas sobre o açúcar em Buriti – tem o viés de assentar seu lugar na história oficial, assim como também, divulgar essas práticas cotidianas que aos poucos foram sendo abandonadas, mas que ainda assim exalam conteúdos simbólicos que marcaram a vida do buritiense.

O engenho em Buriti dos Montes assume o lugar de memória afetiva. Nesse sentido, comer os doces fabricados nas moagens, saídos dos tachos dos engenhos (sendo eles: o melado, o alfenim, a batida e a rapadura) são associados a toda prática integrativa do contexto, como o convívio, a alegria, os significados e as brincadeiras, fazendo parte, assim, de um conjunto de acontecimentos que formalizam o patrimônio histórico de Buriti, pois marcaram significativamente a vida dos buritienses. Eis a importância desse enlace, a de afirmar essa identidade cultural lícita, real e repleta de significados. Rememorar o passado é

manter viva a nossa essência e, assim, poder tecer o arcabouço da nossa identidade, enquanto partícipes de uma história compartilhada. Nesse sentido,

> [...] somente os dados e fatos do passado em sua forma bruta não seriam capazes de "apresentar" o passado, uma vez que não seriam capazes de "espelhar" o sentido e o significado que tiveram tais fatos para os envolvidos neles. (...) contar com as memórias e lembranças dos participantes dos fatos narrados e apresentados, quer como participantes, quer como testemunhas. (...) preservar e tornar disponível para as gerações futuras esse conjunto de lembranças e memórias denominadas todo o tempo de "Geschichte" (História). (...). Ainda que de forma não explícita, esse parece ser o caminho para se atingir uma história mais verdadeira, já que ela é fundada na própria experiência e vivência dos fatos. Isso, por si só, já garantiria maior veracidade e densidade ao narrado (Guimarães, 2012, p. 93).

A descrição da experiência vivida em visita a museu alemão por Manoel Luiz Salgado Guimarães no seu artigo "História, memória e patrimônio" se relaciona à defesa das variadas formas de narrar a tradição histórica e ao fortalecimento dos depoimentos de quem a vivenciou. Maria Arlene Monte da Silva, na seção do seu trabalho, "Agricultura, criação de gado, bode e ovelha impulsiona o crescimento do povoado Buriti" destaca:

> culturas como o arroz, a cana-de açúcar, foram muito marcantes no início do povoada Buriti do Santiago, haja vista o riacho a correr água o ano todo, as famílias que possuíam terra no brejo plantavam as canas e passavam o verão fazendo moagem no engenho. Os produtos eram comercializados na sede do povoado ou em Castelo que era o centro mais desenvolvido da região (Silva, 2018, p. 21).

A produção dos engenhos era fonte de renda para sobrevivência de muitas famílias.

Figura 2 – Resquícios dos tachos do engenho do Santiago,
Gamela de madeira (forma) de rapadura.

Fonte: Fotografia retirada em visita ao museu Aristides do Monte Torres.

O período de moagem nos engenhos de cana simbolizava fartura, alegria e compartilhamento, não só para os senhores e os trabalhadores, mas também para os moradores próximos, que tinham ali a certeza de momentos de prazer ao se deliciarem com um copo de garapa ou com o melado ainda quente em ponto mais espesso, colhidos na ponta da cana e transformando-se em alfenim, em uma lúdica brincadeira de puxa-puxa.

A autora completa, destacando o início da colonização portuguesa e da cultura açucareira, momento em que o alfenim ganha grande significado, com destaque na cultura nordestina, fazendo parte da doçaria tradicional como lembrança de sabores da infância, que as pessoas compram mantendo a tradição (Nunes, 2016, p.243).

As primeiras moendas dos engenhos eram de madeira, puxadas por bois, posteriormente substituídas pelas de ferro, com motores que funcionavam a gasolina. A participação dos bois, embora fosse a força necessária naquele início rudimentar fazendo com que o engenho funcionasse, demonstrava a rudeza daqueles homens em seus impiedosos tratos com os animais. Foi preciso a evolução do maquinário para que esse sofrimento acabasse.

A cultura da moagem, enraizada na memória individual e coletiva da comunidade buritiense (ou buritimontense), reflete a relação íntima entre o saber-fazer e a identidade local. Discutir esse elemento cultural em sala de aula permite aos alunos ressignificar as histórias da comunidade e compreender como a tradição se mantém viva através das gerações.

Paul Ricoeur, ao destacar que “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu” (Ricoeur, 2010, p. 40), reforça a ideia de que a memória é um elo fundamental para trazer à tona vivências passadas e dar sentido ao presente. A memória coletiva, assim, não apenas preserva um saber tradicional como o alfenim, mas também possibilita a transmissão de valores culturais e identitários que moldam a comunidade ao longo do tempo. Ao vivenciar essas tradições em sala de aula ou em atividades como visitas a engenhos, os alunos entram em contato direto com o patrimônio imaterial de sua região, compreendendo seu valor.

Nesse sentido, está inclusa em nosso planejamento anual a visita das turmas de Ensino Médio da escola em que sou professora, no Centro de Ensino em Tempo Integral – CETI Antônio Deromi Soares, ao engenho de cana de açúcar “Engenho da Cruz” localizado na

cidade vizinha, Castelo do Piauí. A visita é sempre guiada pelo dono do engenho, o senhor Ivan Rodrigues da Silva, que apresenta sua história de vida e todo o processo de produção da moagem.

No engenho, as funções, são divididas entre os trabalhadores, com alguns exercendo mais de uma função e ajudando os demais, ficando assim organizadas: os cortadores da cana, que as trazem no lombo dos animais; o metedor de cana, que coloca a cana na moenda para extrair o seu sumo; o bagaceiro, que recolhe os bagaços da cana passada pela moenda e que servem também como combustível, juntamente com a lenha retirada na mata, para a fornalha, onde o foguista ou botador de fogo, o que coloca a fornalha para funcionar; os homens que cozinham a garapa da cana nos grandes tachos e gamelas são ditos "homens da fornalha" ou caldeireiros (utilizam uma concha grande feita com um cabo de madeira com a metade de uma cabaça, esta que, cortada ao meio, é popularmente conhecida como cuia, amarrada na ponta do cabo).

Um dos homens da fornalha retira uma porção para colocar em uma mesa feita de pedra, que molhada recebe o melaço, para esfriar um pouco ao ponto das mulheres pegarem para puxar até ficar claro ao ponto do alfenim; colocam, por fim, o mel espesso que será endurecido em um processo com uma espátula de madeira grande, com movimentos de vai e vem, até o mel espesso clarear e ficar ao ponto de rapadura; e assim, colocada nos caixotes de madeira (forma) para formação dos tabletes.

No processo da moagem, uma das funções de maior responsabilidade é a do mestre de rapadura, aquele que dá o ponto do doce, conhecido, de acordo com os relatos do senhor Ivan, como "Banqueiro". A função do Banqueiro é considerada de destaque, pois "dar o ponto" é um processo puramente empírico, baseado na experiência, onde se considera tempo de cocção (cozimento) e espessamento do melado. É um saber adquirido por transmissão intergeracional, mas precisa também da expertise. Ainda no diálogo com o senhor Ivan, os alunos registraram sua explicação sobre o ponto do melaço:

> Aprendi com o meu pai, ele trabalhando na frente sendo banqueiro e eu, na parte de traz, sendo o carcanha, aqui a gente chama de servente. Ai fui vendo, prestando atenção e ele me dando algumas aulas. Ai tem o ponto de mel, logo na frente em seguida, o mel vai engrossando e criando uma bolha, dentro daquela bolha, você conhece o ponto de batida. Ai continua, tirou a batida, demora mais uns 15 a 20 minutos e a fornalha fervendo, fervendo. Ai nesta hora é exatamente o ponto de rapadura e alfenim que é o mesmo ponto. Mas, a gente que tá trabalhando, a gente tem o conhecimento de saber tirar (Silva, 2020).[108]

[108] Explicações sobre a história de vida do senhor Ivan, mestre banqueiro do Engenho da Cruz às turmas durante a visita guiada.

Esta habilidade do mestre é essencial, pois o processo do cozimento do caldo da cana e produção dos seus subprodutos tem um ritmo constante e rápido. Assim sendo, em frações de segundos alguma produção pode desandar por excesso de cozedura ou por falta de agilidade ao mexer a rapadura ainda mole, momento em que se apura a consistência. O mestre Banqueiro se torna mais imponente, é quando mexe o mel na gamela para dar o ponto de coagulação e quando caixeia a rapadura nas formas. No diálogo com os alunos, seu Ivan completa:

> Quando a rapadura passa do ponto, vira aquela rapadura que muita gente chama de pedra de fogo. Ela pode ser consumida, mas não é como a rapadura tirada no ponto normal. É tipo encerada, passada do tempo de ser tirada (Silva, 2020).

A característica que identifica o engenho, ou mesmo uma determinada, é que a rapadura produzida recebe uma marcação semelhante à marcação de gado. Outrora, o próprio instrumento que marcava o gado também marcava a rapadura. Reforça-se que os engenhos da região, na sua maioria, como no caso do senhor Ivan, eram e ainda são arrendados por um período de produção.

Figura 3 – Marcação da rapadura do senhor Ivan, segundo o mesmo, em formato de uma cruz

Fonte: Autora, 2024

As moagens em Buriti dos Montes foram aos poucos se acabando. Dentre os muitos motivos, o processo de urbanização, que foi secando a região utilizada para plantar as canas, conhecido como brejo. A cana foi aos poucos sendo substituída por capim, regados com projeto de irrigação. Além disso, a produção já não era viável entre despesas e lucro. O engenho, que por muitos anos foi utilizado, era arrendado pelos donos de plantação de cana. Ele pertencia ao senhor Francisco Franciné Soares, herança do seu pai, o João Belé.

Figura 4 – Ruinas de engenho de cana de açúcar, fazenda Nova Olinda, zona rural de Buriti dos Montes.

Fonte: Autora, 2024

Ao visitar a produção, assim como esses destroços, ruínas do que antes era história, lazer e trabalho, nos invade um sentimento de nostalgia e se estabelece a necessidade de reconhecer o passado. De que é preciso contar essa história para que continue a existir, como parte fundamental na construção da identidade local. E na constatação de que aquilo ficou no passado. Urge a necessidade de eternizar aquelas vivências na escrita, se desenha a importância dos registros de memórias. O que antes movia o dia a dia dos que viviam em função dos engenhos, dos que apreciavam todo o processo produtivo das moagens, hoje se faz presente em recordações, correndo o risco de se esgotar no tempo.

Os "tempos de moagem" evocam memórias cheias de simbolismo para aqueles que os vivenciaram, sendo marcados por momentos de convivência, diversão e a expectativa de

saborear o mel fresco. Essas lembranças, plenas de significados emocionais, mostram como o passado molda nossa percepção do presente e reforçam a importância da história oral. A oralidade, ao dar voz às experiências individuais, traz à tona histórias que conectam o indivíduo a um contexto maior, fortalecendo a ideia de pertencimento. Como aponta Paul Thompson (1998, p. 22) "a história oral permite que as pessoas retomem um lugar central em suas narrações"

Esse processo de valorização das experiências individuais se conecta diretamente com a reflexão de Martins (2006, p. 39)[109] sobre o que realmente torna um lugar especial. Não é apenas o espaço físico que o define, mas os significados e símbolos que a cultura local imprime nele. A maneira como cada pessoa percebe e vivencia um lugar é determinada por suas experiências e valores pessoais. Assim, o verdadeiro sentido de um local surge da interação entre os símbolos culturais que ele carrega e as interpretações subjetivas de quem o experimenta.

Dessa forma, tanto a memória coletiva presente na história oral quanto a valorização simbólica de um lugar ressaltam como as experiências individuais e coletivas moldam a forma como nos relacionamos com o espaço e com o passado. A memória, sustentada pela oralidade, não apenas resgata o passado, mas também dá sentido ao presente, enquanto os lugares ganham vida a partir dos significados que as pessoas neles projetam, tornando-se mais do que simples espaços físicos. Ambos os autores, portanto, nos convidam a entender que o valor dos lugares e das memórias reside em suas histórias, nas vivências que os tornam únicos e nas interpretações culturais que os transformam em parte de um todo maior.

A visita ao "Engenho da Cruz" exemplifica a conexão entre o passado e o presente, ao fornecer uma experiência direta com o processo de produção da cana-de-açúcar e a história viva de quem a perpetua. O contato dos alunos com o senhor Ivan Rodrigues da Silva, proprietário do engenho, possibilitou que eles não apenas conhecessem a técnica da usinagem, mas também vivenciassem a história de vida daquele que mantém viva essa tradição que inclusive não é somente de Buriti dos Montes, mas de toda essa região. Esse tipo de atividade prática, que envolve a história oral e o saber-fazer tradicional, reforça o papel da educação patrimonial como uma ferramenta eficaz para o ensino de História.

3.4 Efemérides locais e a construção da identidade coletiva

[109] MARTINS, Clerton. Patrimônio Cultural e Identidade: Significado e Sentido do Lugar Turístico. In: Martins, Clerton (Org). Patrimônio Cultural: Da Memória ao Sentido do Lugar. São Paulo: Roca, 2006.

Como observado nesta pesquisa, a valorização da memória e o processo de patrimonialização cresceram significativamente nas últimas décadas. Uma breve pesquisa na internet revela a existência de numerosos museus dedicados à história de cidades ou em homenagem a figuras importantes e eventos históricos. Esse movimento se intensificou a partir dos anos 1970. Nora, ao discutir os lugares de memória, descreve esse cenário:

> Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema da encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (Nora, 1993, p. 7).

O autor destaca que diversos fatores, como a crise econômica dos anos 70, o êxodo rural e o fim dos impérios coloniais contribuíram para o debate sobre a memória e a sensação de perda associada a ela. Embora a referência original seja a França, é possível identificar paralelos com o contexto brasileiro, onde essas transformações também foram marcantes. As mudanças sociais e econômicas significativas geraram uma sensação de luto pela perda das referências culturais e históricas, motivando a busca por lugares de memória como forma de preservação.

Nas produções analisadas nesta pesquisa, nota-se que o deslocamento populacional, especialmente de gerações mais jovens, intensifica a percepção de uma possível perda da memória coletiva. Isso estimulou a criação de iniciativas de "salvamento" da memória, lideradas tanto pelos intelectuais locais, acadêmicos e memorialísticos. Essa preocupação com o desaparecimento das tradições e histórias locais:

> A cidade de Buriti dos Montes-PI reúne um conjunto de fatos e momentos históricos, bem como um acervo rico e variado de manifestações religiosas, artísticas e culturais que marcaram, em maior ou menor grau, a história em diferentes escalas, do local ao global. A cidade dispõe de inúmeros registros de preservação da memória, como o Museu Aristides do Monte, a Casa de Cultura Zé Zito e a Biblioteca Municipal. Toda essa riqueza e diversidade precisam ser exploradas e conhecidas por todos os buritienses (Soares, 2023, p. 61) [110].

O que reflete uma reação à modernidade vista como uma ameaça à continuidade cultural. Essa sensação de perda alimentou o sucesso de eventos de resgate cultural e garantiu o apoio das prefeituras, como demonstram os eventos locais no que se referem à história do município, que frequentemente legitimam essas iniciativas como formas de preservação e valorização das identidades locais.

[110] SOARES, Edna Maria. Ensino de história local: uma abordagem didática sobre a história de Buriti dos Montes - PI / Edna Maria Soares. – 2023.

Para Hartog (2006), a partir do final do século XX, a relação entre história e memória passou por uma transformação, levando ao surgimento de uma "história-patrimônio". Nesse contexto, o patrimônio, que está intrinsecamente ligado ao território e à memória, tornou-se uma obrigação social e cultural, demandando conservação, reabilitação e comemoração contínuas. Há uma crescente exigência por parte da sociedade para preservar esses vestígios do passado, e esse processo inclui, além dos grandes patrimônios nacionais tradicionais, um foco nas "memórias parciais", ou seja, memórias de grupos e comunidades que antes não recebiam tanta atenção.

Pierre Nora, em sua obra sobre os “Lugares de Memória”, também destaca essa tendência, apontando que a incerteza quanto ao futuro provoca uma valorização crescente de qualquer traço do passado, por menor que seja. Essa valorização, que abrange desde monumentos até pequenos vestígios culturais, reflete um desejo de assegurar a continuidade da memória diante de um futuro percebido como incerto e imprevisível. Assim, o que antes era visto como secundário ou periférico, agora reivindica seu lugar no patrimônio cultural, ampliando a noção do que merece ser lembrado e preservado.

Essa transformação revela uma nova dinâmica na relação entre a sociedade e seu passado, onde o patrimônio se torna uma forma de ancoragem identitária em meio às mudanças rápidas do mundo moderno.

Se para Pierre Nora (1993), a memória e a história podem ser vistas como processos distintos. Sendo a memória ligada ao vivido, ao imediato e à emoção, enquanto a história é uma reconstrução racional e crítica do passado, distanciada da vivência direta. Para Paul Ricoeur, memória e história não podem ser completamente isoladas. Em sua visão, ambas partilham a presença do passado e estão interligadas no processo de compreensão e transmissão da experiência humana. Ricoeur argumenta que a memória é fundamental para a formação da identidade individual e coletiva, sendo um meio de reapropriação do passado.

Entretanto, a história também exerce um papel crucial ao interpretar e organizar essas memórias, oferecendo uma narrativa estruturada. O autor destaca que a memória serve de base para a história, mas a história, por sua vez, fornece uma crítica e uma verificação das memórias, distinguindo entre lembranças pessoais e registros históricos.

Outro elemento que permeia a História e a Memória em Buriti dos Montes se refere às comemorações. As efemérides têm sido utilizadas como uma das principais justificativas para o investimento dos municípios nos eventos culturais. Na prática educativa, por exemplo, é prática nas escolas rememorar as figuras que marcaram a história política da cidade. Por isso, observar a execução e as temáticas que predominam nesses eventos também podem nos

auxiliar a compreender a relação com o passado e o trabalho de memória ao selecionar o que deve ser lembrado e o que pode ficar esquecido ao longo do tempo.

Em Buriti dos Montes, o ato cívico mais relevante está relacionado à sua emancipação política, ocorrida a partir da lei estadual nº 4.477, em 29 de abril de 1992. Assim, o "aniversário da cidade", comemorado anualmente em 29 de abril, se destaca como a principal efeméride local. Esse processo de emancipação não ocorreu de forma isolada, mas inserido em um contexto mais amplo de "boom" de emancipações municipais que se verificou no Brasil entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Esse movimento de emancipação reflete o cenário nacional de reabertura política, marcado pelo fim da ditadura militar e pela rediscussão do sistema político-partidário do país, que incluiu a extinção do bipartidarismo.

Esse contexto de emancipação, além de reorganizar o cenário político, trouxe à tona discussões sobre as relações entre os municípios e os governos estaduais e federais, promovendo reformas que redefiniram as dinâmicas do sistema federativo.

Ao focarmos no caso específico de Buriti dos Montes, nos deparamos com a participação ativa da população local no processo de luta pela emancipação, evidenciada nos trabalhos "Entre Montes e buritis (1992-2002): um olhar sobre a história de Buriti dos Montes", de Antônio Dinamarco da Cruz Vieira (2012) e “A evolução política de Buriti dos Montes-PI, de 1992 a 2018”, que foi defendido por Maria Arlene Monte da Silva (Silva, 2018) que detalham a mobilização dos buritienses em prol da criação do município.

> A população estava desejosa pela a emancipação política, pois via que só assim a comunidade poderia se desenvolver e o dinheiro vir diretamente para Buriti e ser administrado pelo povo daqui e que pudesse de alguma forma sanar os problemas sociais existentes na época (Silva, 2018, p. 29).[111]

Francisco Lima do Monte (2014) [112] também destaca o empenho da comunidade e de suas lideranças na busca pela autonomia política, enfrentando desafios ao longo do caminho, mas persistindo no objetivo de tornar Buriti dos Montes um município independente:

> O sitio efetivamente cresceu tornando-se assim uma localidade com concentrações de casas, e em razão disso foi erigido à categoria de povoado no ano de 1945. Em 1986 o ex prefeito de Castelo, Edmar Lima do Monte, professor Francisco Soares Filho e João Soares Filho, tentaram pela primeira vez viabilizar um projeto de emancipação política do povoado Buriti dos Montes. Não sendo possível devido ao

[111] SILVA. Maria Arlene Monte da. Percepção dos costumes da região de Buriti dos Montes- Pi. Monografia Licenciatura Plena em História, do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, da Universidade Federal do Piauí.2018.

[112] MONTE. Francisco Lima do Monte. Areias (Descobrimento e Desenvolvimento) de Buriti dos Montes. 1 ed. Editora Center Gráfica. 2014.

> número de habitantes que não atendeu às exigências da lei. Não deram a batalha por perdida, e tentaram novamente em 1991" (Monte, 2014, p. 29).

O autor descreve o crescimento do sítio/gleba que, com o aumento das concentrações de casas, foi elevado à categoria de povoado em 1945. Em 1986, houve a primeira tentativa de emancipação política do povoado Buriti dos Montes, liderada pelo ex-prefeito de Castelo, Edmar Lima do Monte, e pelos buritienses, professor Francisco Soares Filho e João Soares Filho. No entanto, a tentativa não teve sucesso, pois o número de habitantes não atingia as exigências legais da época. Mesmo com esse obstáculo, os líderes locais não desistiram e voltaram a tentar a emancipação em 1991.

Nesse sentido, Silva (2018) destaca ainda algumas outras referências políticas que buscaram esta conquista:

> Buriti dos Montes entrou na política antes mesmo de ser cidade, quando o senhor Francisco Soares Monte (Chico Soares) muito conhecido por ser um dos maiores produtores agrícolas e empregador que existia nessa região e também conhecedor das necessidades dessa localidade, resolveu candidatar-se a vereador ainda pela cidade de Castelo do Piauí da qual os Buritienses eram munícipes. Sendo eleito, iniciou sua luta em busca de melhorias para a nossa localidade, que era carente de tudo. Pouco a pouca a comunidade foi recebendo pequenos benefícios, mas desejava-se mais. Acreditava-se na real possibilidade de elevação de Buriti dos Montes à categoria de cidade. Junto com outros representantes, dentre eles, Francisco Soares Filho (Professor Soares), filho da terra, muito conhecido e bem articulado na capital do Estado, passou-se então a buscar a independência de Buriti dos Montes (Monte, 2018, p. 29).

Vieira (2012)[113] apresenta o ano de 1986 como o início do processo de emancipação política de Buriti dos Montes, citando a passagem da entrevista com o senhor Raimundinho Soares:

> Eu lembro bem. O professor Soares, ainda jovem, naquele tempo ele já tinha planos de emancipar Buriti dos Montes. E a gente fazia abaixo-assinado, recolhemos um monte de assinaturas e fizemos o encaminhamento. Mas não conseguimos naquele momento. Porque primeiramente havia critérios né? A quantidade de habitantes. Naquele momento teria que ter mais de 10 mil habitantes a área a ser desmembrada do outro município [...] Depois veio uma modificação na lei que abaixou para cinco mil habitantes. Aí, sim, nós já estávamos dentro do critério [...] O projeto foi aprovado se não me falte à memória no governo do Freitas Neto (Vieira, 2012, p. 26).

Vieira (2012, p.26) destaca a partir do relato do senhor Raimundinho Soares que o maior articulador do processo de emancipação política de Buriti dos Montes foi Francisco Soares Filho, popularmente conhecido por Professor Soares. O autor acrescenta que pela

[113] VIEIRA. Antônio Dinamarco da Cruz. Entre montes e buritis (1992-2002): um olhar sobre a história de Buriti dos Montes. Monografia. Campo Maior-Pi. 2012.

Constituição de 1947, para que um povoado se tornasse município seria necessário o mínimo de 8 mil habitantes. Este foi, então, um dos primeiros obstáculos encontrados para a aprovação do projeto, pois a população de Buriti dos Montes naquela época era de apenas 6.293 habitantes (Vieira, 2012, p.25). E acrescenta:

> as primeiras tentativas consistiam em recolher várias assinaturas e encaminhar para a câmara Municipal de Castelo do Piauí. Mas, somente isto não seria suficiente para se criar um novo município, pois havia uma séria de critérios a serem seguidos (Vieira, 2012, p. 26).

Ainda de acordo com Silva (2018), a emancipação política era necessária, para assim garantir a infra- estrutura para a comunidade que não era assegurada pela então cidade à qual o até então povoado pertencia, Castelo do Piaui. Neste sentido, a autora destaca:

> Buriti dos Montes necessitava da implantação de uma infraestrutura que suprisse as necessidades da população que a cada ano foi crescendo e ganhando cada vez mais habitantes. Tendo em vista a grande extensão territorial, a dificuldade econômica e social, as diversidades locais, e particularidades encontradas nas mesmas, a Cidade de Castelo do Piauí não conseguia se desenvolver e cuidar das localidades onde faltava praticamente tudo: estradas, escolas, posto de saúde, água, energia. Tudo estava centrado na sede do município e a população não tinha acesso, pois a maioria das famílias vivia da agricultura e pecuária e a maioria vivia na pobreza e não tinha condições de comprar uma casa em Castelo ou mesmo manter seu filho na casa de algum parente, para estudar, ou quando adoecia ir para o hospital porque as estradas eram ruins e não tinha transporte. Desejosos de uma vida melhor, passaram a sonhar com a emancipação política. Os problemas enfrentados pelas pessoas que residiam na localidade de Buriti dos Montes no que se refere à educação, ao saneamento básico, à saúde, dentre outros, contribuíram para que os moradores daquele povoado lutassem, com persistência, pela emancipação do povoado (Silva, 2018, p. 30).

Ainda em consulta à Constituição do Estado do Piauí, professor Dinamarco Vieira (2012, p.28) destacou em sua obra que havia a necessidade do cumprimento de alguns critérios para a concretização da emancipação, a saber: aprovação de dois terços dos deputados, que a futura sede de município possuísse, no perímetro urbano, um mercado público, um cemitério, um templo religioso e no mínimo cem unidades territoriais, além da necessidade de escuta da população. Nesse sentido, a população deveria ser escutada sobre a "separação do município tronco, pois esta podia decidir continuar pertencendo ao município de origem, se posicionando contra" (Vieira 2012, p.28).

Ainda sobre a consulta à população, Vieira em sua pesquisa destaca:

> Quando surgiu a notícia que a população buritiense seria submetida a uma consulta sobre a emancipação de Buriti dos Montes, ou seja, seu desmembramento do município de Castelo do Piauí, houve uma reação inicial de resistência. Essa reação ocorreu por que a população não havia sido esclarecida sobre o que estava acontecendo, e isso resultou numa desconfiança por parte das pessoas." (A cidade de

> Buriti dos Montes-PI reúne um conjunto de fatos e momentos históricos, bem como um acervo rico e variado de manifestações religiosas, artísticas (Vieira, 2012, p. 29).

Essa resistência é confirmada, como exposta pelo professor Dinamarco, ao trazer a fala do senhor Raimundinho Soares:

> Há, pra passar a cidade também houve um plebiscito, onde era pra escolher o sim ou não. A maior parte foi favorável, né? Teve uma parte contra. Eles achavam que ia ser pior, porque ia haver complicação...Aquele pessoal mais idoso, né? E também que Buriti dos Montes não tinha condições de ser uma cidade. Era melhor continuar pertencendo a Castelo do Piauí, que já era uma cidade (Vieira, 2012, p. 29).

Nesse contexto, o plebiscito representava mais do que uma consulta popular; ele simbolizava a confiança nas instituições e a afirmação do direito de participação cidadã. A sociedade, que durante o Regime Militar havia sido privada de escolhas políticas óbvias, encontrou no plebiscito uma forma de exercer sua vontade de maneira direta e significativa, rompendo com o autoritarismo e reforçando a legitimidade das decisões políticas.

O plebiscito tornou-se, assim, um símbolo da renovação democrática, um meio pelo qual a população recuperava o seu direito de decidir os rumores do país. Ele ofereceu uma oportunidade para que os cidadãos se envolvessem nas escolhas políticas, resgatando a autonomia perdida durante os anos de repressão.

Houve então, uma mobilização por parte dos interessados para articular a vitória no plebiscito pela emancipação, ou seja, o “sim”. Somente poderiam ser votantes aqueles residentes na área territorial do novo município (Cruz, 2012). E assim, em 19 de março de 1992 o plebiscito foi realizado e de acordo com os dados da Assembleia Estadual do Piauí:

> Houve um total de 1,971 votantes. E tendo como resultado final 1.854 pessoas votando “SIM” e apenas 92 votando “NÃO”. Portanto, a maioria votou a favor da emancipação política. Cabe ressaltar que essa maioria corresponde aos que votaram, pois a maior parte não compareceu às urnas no dia da votação (Vieira, 2012, p. 30).

O projeto aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Piauí elevou à categoria de município e distrito com a denominação de Buriti dos Montes, pelo artigo 35, inciso II, do ato das disposições constitucionais transitórias, da constituição estadual de 05-10-1989, com área territorial e limites estabelecidos pela lei estadual nº 4477, de 29-04-1992, desmembrado de Castelo de Piauí. Sede no atual distrito do Buriti dos Montes.

E no dia 29 de Abril de 1992, o governador de Estado do Piauí, Antonio de Almeida Freitas Neto, sancionou a lei de elevação do povoado à categoria de cidade, através da lei estadual nº 4.477 de 29 de abril de 1992. Neste mesmo ano de sua emancipação, realizou-se eleição para o governo do recém-criado município. Constituído do distrito sede. Instalado em

01-01-1993. Lei estadual nº 4.477. As eleições para prefeitos e vereadores em todo o território nacional ocorreram em 1992. Sobre o pleito eleitoral, Arlene Silva destaca:

> Concorreram nas eleições para prefeito o senhor Francisco Soares Monte (Chico Soares), tendo como vice o senhor Antonio Antonino Cavalcante, pelo PFL, com 1.546 votos (58,61%). Na outra chapa, o senhor Raimundo Nonato Marinho (Dico Marinho), tendo como vice o senhor Edimar Lima do Monte, pelo PMDB, com 1.092 (41,39%). Os resultados da eleição apontaram que o povo democraticamente havia escolhido como primeiro prefeito do município de Buriti dos Montes o senhor Chico Soares. Iniciava-se, assim, uma nova "Era" (Silva, 2018, p. 31).

Prefeito e vereadores foram eleitos em 3 de outubro de 1992 e tomaram posse em 1º de janeiro de 1993, às 20h no prédio da Associação Comunitárias dos Moradores de Burti dos Montes (ASCOMB).

> No entanto, naquele momento, em Buriti dos Montes faltava praticamente tudo de que necessitava uma cidade. Não havia água encanada, esgoto, coleta regular de lixo, ruas calçadas e outros aspectos de um espaço urbano. Nesse contexto fizeram-se necessários investimentos urgentes de estrutura física da cidade (Vieira, 2012, p. 31).

Figura 5 – Primeiro prefeito, Francisco Soares (Chico Soares) recebendo do pároco (pe. Gilberto) a chave da cidade. Como de costume: no ato do ritual de celebração da missa de posse, o representante da igreja, o pároco, entrega chave da cidade ao prefeito.

Fonte: Acervo de dona Helenira Soares.

Os vereadores eleitos foram Jose Canuto Monte, pelo PFL com 275 votos; José Edivaldo Soares, pelo PFL, com 258 votos; Francisco Clodoaldo do Monte (Doaldo), pelo PFL, com 253 votos; Elicio Soares Marinho, pelo PFL, com 219 votos, Maria Lucia Rodrigues de Sousa (Marú), pelo PFL, com 177 votos; José Olavo Marinho de Loiola, pelo PFL, com 176 votos; Maria de Fatima Soares, pelo PFL, com

155 votos; Francisco de Assis Batista (Diassis Batista), pelo PFL, com 145 votos, José Mariano de Sousa, pelo PFL, com 124 votos.

Figura 6 – Da esquerda para a direita: Francisco Soares (Chico Soares, primeiro prefeito); ao meio, José Edvaldo (Zé Divaldo, um dos primeiros vereadores); Francisco Soares Filho (Professor Soares, terceiro prefeito do município).

Fonte: Goretti Soares.

Destaca-se no processo de emancipação política de Burti dos Montes- Pi, o protagonismo de duas mulheres que conseguiram estar entre os homens eleitos. Buriti foi emancipado sem infra-estrutura básica, como destacado por Vieira:

> Naquele momento em Buriti dos Montes faltava praticamente tudo de que necessitava uma cidade. Não havia água encanada, esgoto, coleta de lixo, ruas calçadas e outros aspectos de um espaço urbano. Nesse contexto, fizeram-se necessários investimentos urgentes na estrutura física de cidade (Vieira, 2012, p. 31).

José de Assunção Barros (2007)[114] destaca que o século XIX foi marcado pela urbanização, período em que o estudo de várias áreas passou a se dedicar ao estudo da vida nas cidades. A modernização e urbanização, especialmente na Europa, influenciaram o resto do mundo, incluindo o Brasil. O ideal de progresso traz o desejo de evolução e integração com as inovações globais. Essas transformações impactaram todas as camadas da sociedade, provocando mudanças sociais, políticas, econômicas e intelectuais, o que levou a novas reflexões sobre as cidades no campo historiográfico,

> No século XIX isto se modifica sensivelmente. Começam a surgir cada vez mais pensadores da sociedade- historiadores e também os estudiosos que hoje

[114] BARROS, José D'Assunção. Cidade e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

> chamaríamos de sociólogos e antropólogos – preocupados em entender esta especificidade do "viver urbano", em decifrar a história deste viver, as suas mutações, as suas diferenças em relação a outros ambientes sociais, e em compreender também a complexidade dos vários tipos de vida social que podiam ser abrigados nas diversas modalidades de formações urbanas (Barros, 2007, p. 10).

Segundo José D'Assunção Barros, os estudiosos da época começaram a se dedicar à compreensão das dinâmicas urbanas, buscando compreender as transformações sociais provocadas pela urbanização e modernização. Eles se interessavam em como as cidades influenciavam o funcionamento da sociedade e como novos movimentos sociais emergiam, alimentados por ideologias como o positivismo e o marxismo. Esses intelectuais, movidos pelos ideais revolucionários, buscavam dar legitimidade ao novo mundo moderno.

Fontineles Filho (2008) destaca que, desde a década de 1970, os pesquisadores se voltaram para a compreensão das mudanças provocadas pelo capitalismo e as lutas de classes, registrando a importância das cidades como cenários de resistência e reivindicação social.

Essa perspectiva evoluiu nas décadas seguintes, com o foco se deslocando para os movimentos sociais e, posteriormente, para a questão da cidadania, que busca entender a cidade como um espaço de direitos e conquistas dos cidadãos.

> na década de 1970 os estudos centravam-se no capitalismo e nas lutas de classes. Nos anos de 1980 o enfoque destina-se às 26 discussões sobre os movimentos sociais, que se aglutinam para reivindicações e questionamentos acerca das condições urbanas de vida. Na década de 1990 o cerne das pesquisas giraria em torno da questão da cidadania, no intuito de apreender temáticas sociais que se direcionavam para a formulação de políticas públicas e para a discussão dos ditames para o gerenciamento dos direitos civis e sociais. A cidade, por essa abordagem, seria a expressão das conquistas ou da busca de melhoramentos e de direitos dos cidadãos (Fontineles Filho, 2008, p. 27).

Barros (2007) também destaca que as cidades eram vistas como um estágio mais avançado no desenvolvimento histórico da humanidade. Representavam o ápice do processo modernizador, sendo o lugar onde essa transformação social e econômica se consolidava. Para entender essas características, era essencial analisar as cidades em suas múltiplas dimensões, especialmente sua origem, que estava profundamente inserida nas camadas sociais e nas instituições que sustentavam a estrutura social da época.

O processo de urbanização de Buriti dos Montes teve início ainda em 1980, quando ainda era povoado de castelo do Piauí. O então prefeito de Castelo, João da Cruz Belo, sancionou a lei nº 759 de 30 de Dezembro de 1982, onde fixava os limites das zonas urbana e rural de Buriti dos Montes. No entanto, como destacado por Vieira, "a estrutura física do espaço urbano pouco mudou, caracterizada por um espaço sem ruas calçadas ou saneamento

básico" (2012, p.37). Neste sentido, o autor destaca a entrevista com o senhor José Canuto relatando as dificuldades após o processo de emancipação política:

> Aqui, quando passou a ser cidade, havia poucas ruas. E estas não eram caçadas. Tudo era só areia, depois piçarra. E o complicado era que para iniciar as reformas os recursos disponíveis eram poucos. O Chico Soares não conseguiu recurso federal. Então foi feito com os recursos da própria prefeitura mesmo (Vieira, 2012, p. 38).

De acordo com o relato de José Canuto Monte, a cidade possuía poucas ruas, sendo a falta de recursos federais um agravante para a estruturação da urbe.

O processo de transformação por que passou o universo da pequena cidade de Buriti dos Montes- ocorrido no início da década de 90- claro que não foi dramático como o ocorrido entre o final do século XIX e início do século XX nas cidades do Brasil, do mundo. Especialmente em seus aspectos quantitativos, pois Buriti dos Montes ainda possuía feições de um pequeno engenho colonial, contando com uma média de "195 casas cobertas de telha e algumas de palha nos seus arredores, e 1.021 habitantes" (Vieira, 2012, p.120).

Todavia, a realidade de Buriti não era tão diferente da de outras cidades do Nordeste, quando do seu processo de modernização. Como é o exemplo de Teresina, que, apesar de ter sido construída com a finalidade de ser a capital da Província do Piauí, ainda era " realmente habitada, as ruas estreitas, a sujeira e a presença de animais eram comuns; a maioria da população ocupava construções "acanhadas" e "miseráveis" (Nascimento, 2002, p.120)[115].

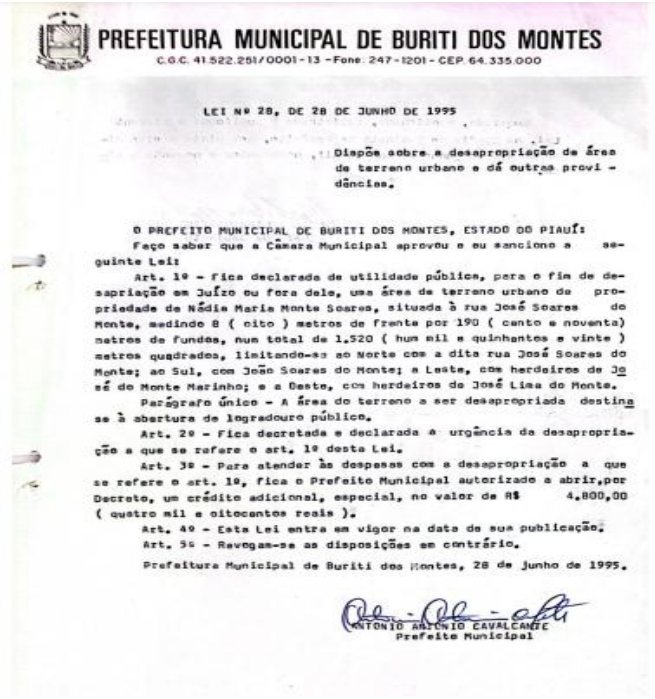
A princípio, o que se via nas construções da cidade era a tipologia simples, com ruas sem calçamento. Também houve outras mudanças nas construções arquitetônicas do entorno da igreja, inserindo novos estilos que modificavam as fachadas das habitações. Francisco Lima do Monte faz um relato sobre as casas do que podemos denominar de "centro histórico" e seus respectivos donos:

> Não necessariamente nessa ordem, João Marinho (Padrinho) , por trás da casa de Elias Soares (hoje demolida); João Soares pertencente aos herdeiros de Pedro Soares, avenida José Soares; Joaquim do Monte (Quinzeiro), casa da professora Isaura (Dade), à rua Francisco de Assis; Manoel do Monte Terceiro; casa da dona Cocota à rua Marrocos; Raimundo Gonçalves Marinho (Doca), pertencente a Francisco Lima do Monte (Chico Lima), avenida José Soares nº377[...] José Antônio, residência de Miguel Pereira, à rua Francisco de Assis, nº31; José Lima, anteriormente residência de sua mãe Vicença Gonçalves Lima (Mãe Cencinha) dividida em república pertencente a Ivan e Walter Lima, à rua Fernando Monte s/n; casa de João Alves, residência de João Alves, praça padre Expedito nº148" (Monte, 2014, p.21).

[115] NASCIMENTO, F. A. do. A Cidade sob o Fogo: modernização e violência policial em Teresina (1937 – 1945). Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 2002, p. 120.

Com relação à modernização de Buriti dos Montes, os primeiros investimentos para– entre 1993 e 1994- começaram com os processos de desapropriações dos terrenos situados no centro da cidade e nos bairros. As desapropriações, conforme Vieira (2012), ocorreram mediante indenizações. E assim "foi construído o primeiro posto de saúde da cidade, a casa da bomba com chafariz, o cemitério foi reformado, ruas foram construídas e outras já existentes passaram por algumas reformas." (2012, p. 42).

Figura 7 – Documento de desapropriação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE BURITI DOS MONTES
C.G.C. 41.522.251/0001-13 - Fone: 247-1201 - CEP. 64.335.000

LEI Nº 28, DE 28 DE JUNHO DE 1995

Dispõe sobre a desapropriação de área de terreno urbano e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BURITI DOS MONTES, ESTADO DO PIAUÍ:
Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica declarada de utilidade pública, para o fim de desapriação em Juízo ou fora dele, uma área de terreno urbano de propriedade de Nádia Maria Monte Soares, situada à rua José Soares do Monte, medindo 8 (oito) metros de frente por 190 (cento e noventa) metros de fundos, num total de 1.520 (hum mil e quinhentos e vinte) metros quadrados, limitando-se ao Norte com a dita rua José Soares do Monte; ao Sul, com João Soares do Monte; a Leste, com herdeiros de José do Monte Marinho; e a Oeste, com herdeiros do José Lisa do Monte.

Parágrafo único - A área do terreno a ser desapropriada destina se à abertura de logradouro público.

Art. 2º - Fica decretada e declarada a urgência da desapropriação a que se refere o art. 1º desta Lei.

Art. 3º - Para atender às despesas com a desapropriação a que se refere o art. 1º, fica o Prefeito Municipal autorizado a abrir,por Decreto, um crédito adicional, especial, no valor de R$ 4.800,00 (quatro mil e oitocentos reais).

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Buriti dos Montes, 28 de junho de 1995.

ANTONIO ANTONIO CAVALCANTE
Prefeito Municipal

Fonte: Acervo prefeitura municipal, 2024.

Pedro Pio Fontineles Filho (2008)[116] utiliza uma metáfora interessante ao comparar a modernização de Teresina com a mitologia da Medusa. Ele sugere que Teresina estava "petrificada" pelo olhar de Medusa, representando uma estagnação pela qualidade da cidade, passando, sem avanços significativos, rumo à modernização. Essa "petrificação" simboliza o estado de paralisia urbana e social que impede o desenvolvimento da capital. Contudo, Fontineles destaca a necessidade de ações seguras para romper com essa inércia e promover o progresso da cidade, transformando-a e colocando-a em sintonia com as demandas.

[116] FONTINELES Filho, Pedro Pio. Desafiando o olhar de Medusa: a modernização e os discursos modernizadores em Teresina, nas duas primeiras décadas do século XX. / Pedro Pio Fontineles Filho. – Teresina, 2008. Disponível em http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/772?show=full Acesso em: 11 de set. 2024.

> Na mitologia, o único capaz de decapitar Medusa foi Perseu, que enfrentou Górgona olhando sua imagem refletida no escudo. Aqueles homens que pretendiam superar o olhar petrificante de Medusa - que insistia em pôr as cidades piauienses no atraso - vestiam suas armaduras para o combate. Esses homens, ou melhor dizendo, esses Perseus se aventuravam no desafio de romper a paralisia que impregnava o desenvolvimento das cidades. Da mesma forma que Perseu, aqueles que se inquietavam com a inércia das cidades deveriam atentar para as imagens refletidas do "olhar de Medusa", para não serem capturados pelas amarras de pedra e também paralisarem no tempo. A modernização das cidades piauienses seria o "escudo de bronze" que mediaria a relação de confronto entre Perseu e Górgona. No entanto, a modernização por si só não é responsável pela vitória de Perseu, pois se trata de reflexos, que mesmo amenizando os efeitos malignos do olhar de Medusa, não o eliminam. A modernização, nesse sentido, processa-se como imagem do progresso e do futuro, mas, ao se olhar diretamente ao referente real dessa imagem, a petrificação manifestada no atraso salta aos olhos e os múltiplos discursos assumem "novas formas" (Fontineles Filho, 2008, p. 21-22).[117]

Na mitologia grega, Perseu foi o único capaz de derrotar Medusa ao utilizar o reflexo de sua imagem em um escudo para evitar seu olhar petrificante. Essa metáfora é usada para ilustrar a luta contra a estagnação que atingia as cidades piauienses. Os "Perseus" modernos, ou seja, os líderes e indivíduos comprometidos com o desenvolvimento, buscavam romper com o atraso e a imobilidade que impediam o progresso urbano. Assim como Perseu conseguiu vencer Medusa, essas figuras provavelmente serão preparadas para não serem vencidas pela paralisia representada pelo olhar da Górgona, que simboliza o imobilismo social e econômico.

Em Buriti dos Montes, as construções continuaram, assim "houve a construção da Praça Pe. Expedito, localizada no centro da cidade. Sobre a construção da praça da matriz professor Dinamarco Vieira complementa:

> Com a construção da praça surge mais um espaço para a prática do lazer. Naquele local as pessoas se reúnem para conversar assuntos do cotidiano, namorar, brincar ou simplesmente passear. Crianças, jovens e adultos tinham naquele um local para a prática do lazer e da sociabilidade. E naquela praça ocorrem vários eventos durante o ano, os festejos de Nossa Senhora do Monte Serrat, a festa da posse de prefeitos e vereadores, comemorações do aniversário da cidade, e outros eventos que reúnem boa parte da sociedade buritiense" (Vieira, 2012, p. 52).

A construção de praças e outros espaços públicos é um elemento essencial no desenvolvimento urbano, pois cria áreas de convivência e lazer que promovem a sociabilidade e o fortalecimento dos laços comunitários. No caso da praça mencionada por Vieira (2012), observamos como esse espaço se torna um ponto de convergência para diversas atividades cotidianas e eventos significativos para a comunidade local. Mais do que um simples local de

lazer, a praça funciona como um espaço de interação social, onde crianças, jovens e adultos conhecem experiências, reforçando as conexões sociais e culturais.

A diversidade de eventos que ocorrem nessa praça ilustra seu papel multifuncional. Além de proporcionar momentos de lazer, a praça também é palco de manifestações de identidade cultural e política, refletindo o coletivo da sociedade buritiense. Estas celebrações não apenas marcam o calendário local, mas também reforçam a coesão social, ao reunir diferentes grupos em torno de um espaço comum, fortalecendo os laços comunitários. A praça, assim, assume um papel importante na vida da comunidade, onde tradições são preservadas e novas interações sociais são construídas.

Seu caráter multifuncional a transforma em um símbolo de pertencimento e continuidade, onde o passado e o presente da sociedade buritiense se encontram, criando uma identidade. Portanto, a praça não deve ser vista apenas como uma estrutura física, mas como um símbolo de pertencimento e de continuidade das tradições locais. Sua importância vai além do lazer e atinge esferas culturais e sociais, tornando-se um marco na construção da memória e identidade da comunidade.

Retomando o texto de Fontineles Filho (2008), a modernização das cidades é comparada ao "escudo de bronze" que protegeu Perseu. A imagem do progresso, que a modernização traz consigo, representa um avanço, mas, assim como o reflexo no escudo, ela não é suficiente para eliminar completamente o problema. A modernização, nesse contexto, é apenas uma superfície que mascara as questões mais profundas e transformadoras. Neste sentido, o autor destaca:

> os discursos não são inertes ou se encerram em si mesmos, pois são relatos que não somente falam da cidade, mas também fazem parte dela e, como afirma Certeau(1994), a transformam constantemente conforme os interesses de seleção e organização dos espaços. Os discursos, nesse sentido encarados como relatos, são configurados por meio das inter-relações expressas em práticas sociais sobre as quais se imbricam e se constituem. Os discursos, por esse viés, são constituidores de realidades múltiplas (Fontineles Filho, 2008, p.23).

Como assevera Fontineles Filho, os discursos sobre a cidade não são passivos nem estáticos, pois não apenas descrevem o espaço urbano, mas também o moldam e transformam continuamente. Conforme apontado por Michel de Certeau (1994), esses relatos, ao serem proferidos, influenciam diretamente a organização e o uso dos espaços, refletindo interesses específicos que variam ao longo do tempo. Dessa forma, os discursos não são meras observações sobre a cidade; eles fazem parte ativa do processo de construção do espaço

urbano e estão configurados por meio das inter-relações presentes nas práticas sociais que se imbricam e se constituem.

Sob essa perspectiva, os discursos se tornam veículos de múltiplas realidades, como ferramentas participantes que expressam e ao mesmo tempo constroem as interações e dinâmicas sociais presentes em cada contexto urbano. A cidade, portanto, não é um espaço neutro, mas sim um local continuamente moldado pelos relatos que falam dela e pelos agentes que participam de sua criação.

Assim, ao compreender a cidade como uma construção discursiva, percebe-se que o espaço urbano é tanto um reflexo das intenções políticas e sociais quanto um campo onde essas mesmas interações se realizam e se confrontam. A urbanização, nesse contexto, é mais do que um processo físico de transformação; é também uma prática simbólica, contendo significados que revelam as relações de poder, as desigualdades sociais e as expectativas de progresso. Os discursos que moldam a cidade atuam, portanto, como forças dinâmicas que não apenas descrevem, mas também especificam a realidade urbana, revelando as múltiplas camadas que compõem o tecido social e espacial de cada momento histórico. Dessa forma, entender a cidade é entender os discursos que a constroem, e, ao mesmo tempo, considerar que esses discursos estão em constante transformação, influenciando e sendo influenciados pelas práticas cotidianas de seus habitantes. Fontineles Filho acrescenta:

> a urbanização mostrar-se-ia como uma forma de linguagem repleta de sentidos e intenções, à espera de decodificação e interpretação de cada momento histórico, sofrendo alterações em cada espacialidade e temporalidade. O discurso modernizador evidencia-se, em diferentes momentos, como sinônimo de prosperidade e de conquistas. (Fontineles Filho, 2008, p. 23).

A urbanização, portanto, pode ser entendida como uma linguagem complexa, contendo significados que variam de acordo com o contexto histórico e social. Cada espaço urbano reflete os interesses, escolhas e influências do momento em que foi construído ou transformado, tornando-se um campo aberto à interpretação e à análise crítica. Ao longo do tempo, o discurso modernizador tem sido frequentemente associado à ideia de progresso e desenvolvimento, sendo visto como um caminho para a prosperidade. No entanto, esse processo não está desvinculado das dinâmicas políticas que moldam a organização e o planejamento urbano.

No processo de modernização de Buriti dos Montes, um evento emblemático foi a derrubada da antiga capela no início da década de 1990 para a construção de uma nova. A capela, apontada pela professora Ana Eudes Soares como um importante bem patrimonial,

não era apenas um espaço físico de devoção religiosa, mas também um símbolo de identidade cultural e afetiva para a comunidade. Sua demolição gerou um impacto profundo, pois estava associada às memórias e ao sentimento de pertencimento dos buritienses, que consideravam um elo entre gerações. Mesmo aqueles que não vivenciaram diretamente a existência da antiga capela, herdaram essas lembranças de seus familiares, criando uma rede de memórias compartilhadas que atravessa o tempo e reforça os laços comunitários.

Nesse contexto, as representações da capela na memória coletiva ilustram como os símbolos culturais são moldados por interesses sociais, como sugere Roger Chartier (1988). Para ele, as representações do mundo social são construídas por grupos específicos e refletem suas visões e posições dentro desse espaço. A antiga capela, enquanto parte da história de Buriti dos Montes, não era apenas um lugar religioso, mas um ponto de convergência de memórias e afetos, que representava o legado de uma comunidade, como assevera o autor:

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (Chartier, 1988, p. 17).

Nesse sentido, a derrubada da antiga capela em Buriti dos Montes revela o caráter dinâmico da memória coletiva, onde o progresso material e a modernização muitas vezes colidem com os valores culturais e afetivos de uma comunidade. A nova igreja, embora atenda às demandas do presente, não apaga a importância simbólica da antiga, que permanece viva nas memórias e relatos dos habitantes. Isso reforça a ideia de que as transformações urbanas não ocorrem apenas no plano físico, mas também no imaginário social, influenciando como os moradores se relacionam com seu passado e com a cidade.

Portanto, as representações sociais, como destaca Chartier, são indissociáveis dos interesses e posições de quem está construindo. No caso de Buriti dos Montes, a capela antiga, mesmo após sua demolição, continua a ser um marco identitário, evidenciando que o espaço urbano não é neutro, mas um reflexo das tensões entre modernização, memória e as narrativas daqueles que nele vivem e o transformam. A modernização, embora necessária, deve sempre ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre o que é preservado e o que é alterado, para que o patrimônio cultural de uma comunidade não se perca no processo.

A modernização deve ser compreendida não apenas como um processo técnico, mas também como uma interação complexa entre memória, identidade e os discursos que emergem das diferentes posições sociais. As representações do passado são moldadas pelos grupos que evocam, sendo fundamentais para a construção da narrativa coletiva da cidade.

Portanto, uma reflexão crítica sobre as transformações urbanas deve considerar não apenas os novos espaços que se criam, mas também como esses espaços dialogam com as memórias.

Apesar do município contar com novas regiões urbanizadas, com suas avenidas e construções, esses convivem lado a lado com os resquícios de uma vida popular que, embora tenha provocado exclusão, segregação e preconceito contra ex-escravos e seus descendentes, ainda se preservam nas habitações do centro da cidade e nos arredores das áreas revitalizadas. Essa resistência sutil é uma forma de preservar a memória coletiva e os modos de vida que, mesmo dependentes das mudanças urbanísticas e da segregação social, continuam a existir e moldar a identidade da população de Buriti dos Montes**.**

Figura 9 – Fundos da igreja matriz antes do processo de pavimentação

Fonte: Rienaldo Sores, 2024.

Figura 8 – Local já pavimentado

Fonte: Autora, 2024.

Figura 10 – Centro da cidade antes do processo de emancipação e pavimentação

Figura 11 – Parte da antiga capela e cruzeiro

Fonte: Rienaldo Sores, 2024.

Fonte: Rienaldo Sores, 2024.

Figura 12 – Representa o mesmo ângulo da imagem 11, com pavimentação

Fonte: Autora, 2024.

3.5 Conflitos na preservação do patrimônio histórico: o caso da capela

Figura 13 – Igreja atual

Uma cidade é, pois, detentora de história e memória, assim como também o é desta comunidade simbólica de sentido a que se dá o nome de identidade. O

Fonte: Francisco de Assis Soares, 2022.

centro de uma cidade foi por muito tempo, o cartão de visitas de uma cidade. Mesmo que tais espaços tenham sofrido degradação, deixaram marcas, que funcionam como padrões de referência identitária para uma cidade. (Pesavento, 2007, p. 2).

A relação entre memória, identidade e os espaços urbanos é um tema que merece atenção, especialmente quando consideramos o impacto da degradação urbana sobre a coletividade. Segundo Pesavento (2007), as cidades são portadoras de história e memória, e o centro urbano, tradicionalmente, serviu como cartão de visitas de uma localidade. Embora esses espaços possam ter sofrido deterioração ao longo do tempo, as marcas deixadas por essa degradação não apagam a memória coletiva; ao contrário, elas se tornam parte integrante da narrativa identitária da cidade. Essa transformação ressalta a importância da memória na construção da identidade, já que os indivíduos se conectam ao passado e compreendem suas tradições, moldando suas expectativas para o futuro.

O texto da professora Ana Eudes Soares, intitulado "Patrimônio Tombado", exemplifica essa dinâmica ao criticar a demolição da primeira capela de Buriti dos Montes. A autora fornece um exemplo concreto que ilustra as tensões entre a preservação do patrimônio histórico e as mudanças urbanas, ao relatar a visita do bispo Dom Abel Alonso Nunes em 1985 e sua proposta de demolir a capela, erigida na década de 1940, para construir uma nova. Nesse contexto, Soares expressa um profundo ressentimento em relação a essa decisão:

> Em 1985 pisa em solo buritiense Dom Abel Alonso Nunes, nosso bispo diocesano. Ao conhecer o emprenho religioso deste povo, demonstrou grande interesse em nos ajudar. Houve outras visitas e crismas, e nos festejos de 1988 instruiu o padre Carlos Lages a indagar à comunidades se aceitava demolir a Capela para que ele construísse outra maior. Como no Festejo havia gente de vários lugares, ficou decidido que se fizesse uma reunião depois, para ouvir só os burititienses. E assim aconteceu. Os que participaram da reunião saíram de casa para dizer não à demolição. Mas forma convencidos por alguém da ideia contrária e acabaram aceitando o "tombamento" da mesma. E não foi por falta de outro terreno, pois naquele momento da reunião, o senhor João Alves do Monte se comprometeu em doar cem metros de terra, onde hoje está situada a Unidade Escolar tia Deca (Soares, 2020, p. 98)[118].

Apesar da resistência inicial da comunidade, que se manifestou contra a demolição, a proposta do tombamento foi aceita, gerando uma sensação de perda entre os habitantes. O compromisso de um membro da comunidade em oferecer um novo terreno para a construção da igreja, embora bem-intencionado, não substitui a importância da capela como um símbolo da identidade local.

[118] SOARES, Ana Eudes Soares. Patrimônio Tombado. In: ANAIS da ALVAP. Vol.1. São Paulo. 2020. p.97-99

Para a autora Sandra Jatahy Pesavento, as cidades são guardiãs da História, presente em suas ruas, casas, praças, igrejas, monumentos e construções. Onde é possível encontrar os vestígios de tempos passados, que nos dão uma ideia de como viviam as sociedades em determinadas épocas, assim como as relações sociais, econômicas, as disputas pelo poder.

Esses vestígios do passado presentes na cidade, precisam ser preservados para que as atuais e futuras gerações tenham acesso e interajam com eles, pois são fatores que também colaboram para a formação da identidade local. “Toda cidade se caracteriza como uma complexa composição de tempos e espaços, como território de inscrição e produção de modos de vida que se afirmam como memória em constante atualização” (Zanella, 2020, p. 7).

Nesse sentido, um olhar atento para os símbolos presentes na cidade faz-se necessário, pois eles revelam as marcas deixadas por várias sociedades do passado, presentes nas construções, nos rituais, nas maneiras de pensar e agir, algumas marcas bem visíveis, como é o caso do patrimônio edificado, outras nem tanto. Assim sendo, é preciso muita atenção e vontade por parte dos leitores da cidade. A cidade é, nesse sentido, uma grande fonte de pesquisa e conhecimentos, e este fato é um grande aliado no processo educativo.

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de análise de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. (Schmidt e Cainelli, 2004, p. 113).

Contudo, a autora Sandra Jatahy Pesavento faz um alerta para a importância e os desafios de se estudar o passado, onde o mesmo “implica lidar com vários tempos: da cidade que se vê e a da que não se vê oculta e esquecida” (Pesavento, 2007, p.4). Nesse sentido, para o historiador Jacques Le Goff, “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade” (Le Goff 1996, p.535).

Assim, de acordo com o referido autor, o que se tenta preservar como patrimônio da cidade é apenas um fragmento do passado, uma escolha feita por pessoas que detinham ou detêm ainda de alguma forma o poder. Esses fragmentos escolhidos para representar a História e o patrimônio da localidade acabam por influenciar a forma como as pessoas enxergam a cidade. E assim, alguns se identificam enquanto outros não se sentem representados. Como é possível observar principalmente na transformação das arquiteturas das casas, das construções e nas ruas: fachadas que recebem ares mais modernos, ruas que são

alargadas e recebem calçamentos. Assim, a paisagem local é transformada e as características do passado deixam de existir.

> E assim aconteceu. Os que participaram da reunião saíram de casa para dizer não à demolição. Mas foram convencidos por alguém da ideia contrária e acabaram aceitando o "tombamento" da mesma (Soares, 2020, p. 98).[119]

Sobre o processo de construção da capela, Ana Eudes Soares destaca:

> Por volta de 1935, sendo bispo de Teresina Dom Severino, o senhor Antônio do Monte Soares, tomou a iniciativa de construir uma capela neste povoado de Buriti dos Montes. Então, aproveitando a visita de Dom Severino que se achava em missão pastoral em Canabrava, enviou seu irmão João do Monte Soares para pedir licença ao bispo. Concedida a licença somente em 1939, com muita dificuldade, cooperação de todos da região e a ajuda braçal de homens, mulheres e crianças que relataram ter carregado muitas pedras na cabeça, fincaram os primeiros alicerces da tão sonhada Capela. Em 1940 o senhor Antônio Soares contrai depressão e afasta-se do serviço, passando a administração para o seu irmão João do Monte, que conclui nos meados de 1941 (Soares, 2020, p. 97)[120].

De acordo com Francisco de Assis Soares Monte (2021, p. 25)[121], a escolha da padroeira de Buriti dos Montes foi um pedido direto da população, que desejava que Nossa Senhora fosse a protetora do então povoado. Em resposta a essa solicitação, o bispo de Teresina, Dom Severino, sugeriu Nossa Senhora do Monte Serrat, pois acreditava que o nome combinava com a localidade. Além disso, ele autorizou a construção da capela e providenciou a encomenda da imagem diretamente da Espanha.

A imagem de Nossa Senhora do Monte Serrat foi transportada com grande cuidado, em uma embalagem de madeira forrada com papel de seda, e chegou a Buriti dos Montes no dia 29 de novembro de 1941 (Monte, 2021, p. 26)[122]. Esse evento marcou um momento importante para a história e a religiosidade da comunidade local.

A imagem de Nossa Senhora do Monte Serrat foi batizada pelo padre José Franco Rodrigues, em um momento simbólico que ocorreu sob a sombra de um imbuzeiro, localizado em frente à residência do senhor José Antônio. Esse acontecimento, carregado de significado religioso e comunitário, marcou o início da devoção à padroeira (Monte, 2014, p. 96).

---

[119] Ibidem. p.98.
[120] Ibidem. p.97.
[121] Monte, Francisco de Assis Soares. FESTA DA PADROEIRA NOSSA SENHORA DA DO MONTE SERRAT NA CIDADE DE BURITI DS MONTES-PI: descontinuidades e permanência. CEAD-UFPI.Castelo do Piauí. 2021.
[122] Ibidem, p.26.

Figura 15 – Imagem de Nossa Senhora do Monte Serrat

Fonte: Fotografia da autora.

A capela estava localizada no que podemos denominar de “Centro histórico” de Buriti dos Montes-Pi. A ideia de centro histórico refere-se ao núcleo dos edifícios mais antigos de uma cidade. Este espaço inclui os primeiros edifícios que marcaram o nascimento da localidade em questão. Normalmente, um centro histórico tem valor cultural, social e turístico. Constitui as raízes da cidade e as fundações das quais surgiram os demais edifícios, instituições etc.

Francisco Lima do Monte (2014) destaca a capela e o seu entorno com o cruzeiro e o patamar como um espaço de significância social.

> Outro local muito frequentado, o “cruzeiro”, uma cruz de madeira maciça com aproximadamente 2,5m de altura, erguida sobre a base quadrangular de tijolo de alvenaria, de aproximadamente 80 cm de altura revertida de cimento, localizada em frente ao prédio da igra católica. Muito utilizada como assento por casais de namorados. Entre a igreja e o cruzeiro ficava o “patamar”, um espaço também usado principalmente para brincadeiras de rodas: passa anel, pode ser, lado esquerdo, cobra cega, lagarta pintada, galinha poedeira e canções como Teresinha de Jesus, o cravo brigou com a rosa; assim como também adivinhações “o que é o que é”. Porém a calçada da igreja era o local de maior preferência, nas passeadas das noites frias do luar. Os jovens davam voltas ao redor do prédio da igreja, conversando, cantando, paquerando ou namorando (Monte, 2014, p.91).

Francisco Lima do Monte (2014, p. 96) descreve em detalhes as dimensões e a estrutura da capela, destacando sua modesta, porém significativa, configuração. Com 17 metros de comprimento e 7 metros de largura, a capela possuía paredes de pedra até meio metro de altura, complementadas com tijolos de adobe no restante da construção. O piso era feito de ladrilho, e o teto de madeira serrada, características que refletem os materiais disponíveis e as técnicas construtivas da época. Internamente, era composta por um salão principal e um corredor que separava a sacristia da área do altar, sugerindo uma organização simples, mas funcional, dos espaços litúrgicos.

A capela é apresentada por Ana Eudes Soares (2020) como um espaço de acolhimento e conservação, evidenciado pelo seu bom estado de conservação após 47 anos. Sua descrição cuidadosa revela um local que, apesar de pequeno, carrega um grande simbolismo.

> Na parede do fundo havia um altar e duas portas estilo arredondados que davam para a parte estreita, onde ficava o sino que incansáveis vezes avisou aos fiéis que o padre havia chegado e que era hora de ir para a missa. Outras vezes cadenciado e triste para avisar que um irmão havia partido para a vida eterna. Atrás desta parte ficava a sacristia com banheiro. Toda a igreja era bem conservada, branquinha e aconchegante, não apresentava nenhuma fenda, apesar dos 47 anos de existência. Quase toda construída na pedra, apenas um metro do teto para baixo foi construído com tijolo (Soares, 2020, p. 98).

Figura 16 – Igreja ao fundo, entorno sem pavimentação

Fonte: Reinaldo

O texto traz uma reflexão sobre a dualidade entre o progresso e a preservação do patrimônio. Embora o avanço da modernidade traga benefícios e conforto, ele também pode ser prejudicial à história e ao patrimônio, como ilustrado pela manipulação da capela. Essa

"falta de voz" para impedir a manipulação destaca a necessidade de conscientização e envolvimento da comunidade na proteção de seus bens culturais.

> A capela foi palco de acontecimentos importantes na vida de muitos. Testemunha dos sonhos e felicidade das noivas que arrastando seus véus, emocionadas desfilaram naquele lugar sagrado, que não resistiu às primeiras investidas do progresso, esse gigante que é tão necessário ao conforto do povo, mas que deixa marcas profundas na história de um patrimônio quando não se tem voz para impedir sua degradação (Soares, 2020, p. 98).

Relatos de memória sobre a pequena capela também são citados por Vieira (2012) em entrevista ao seu Raimundo Soares Monte[123] (in memoria), conhecido popularmente como "Raimundinho Soares", destacando a significância da pequena igreja, utilizada pela sociedade buritiense, ainda na época de povoado em que a calçada da pequena capela era utilizada para a prática do lazer (Cruz, 2012). E completa com a fala do seu Raimundinho:

> Há, havia uma igrejinha, mas que era diferente da de hoje. Aquela igreja era construída só de pedra mesmo. À noite, quando nós já rapaz e moça íamos e arrudiávamos a calçada da igreja, né. Juntava muito rapaz e moa lá e a gente ficava arrudiando lá. O divertimento nosso era aquele. A gente se acostumava tanto que se não desse aquela volta, tipo fosse uma única volta ao redor da igreja, a gente não conseguia dormir bem". Ali nós sentávamos, ali nós palestrávamos, né (Monte, 2012, p. 23).

E o professor Dinamarco completa:

> No espaço ao redor da igrejinha, principalmente na calçada, as pessoas se reuniam para conversar, brincar e namorar. Ali era a referência para a população que logo que chegava a noite, se deslocavam para lá. Além disso, depois da construção daquela capela, alguns eventos começaram a ocorrer com frequência, eventos ligados à igreja católica, como terços, rezas e outros" (Vieira, 2012, p. 23).

E finaliza sua análise sobre a importância cultural da pequena igreja utilizada para as práticas de lazer com um outro relato, da professora Rita Alves de Sousa[124]:

> Havia os festejos, começando na sexta-feira e indo até o Domingo. E antes disso, as festas onde eram chamados alguns cantadores para cá, e eles começavam é... Eram vários dias de festas, onde dançavam noite e dia e era tudo muito divertido. As pessoas gostavam muito de dançar e arrodear a igreja pequena. Lá os rapazes faziam serenatas, cantavam, brincavam de roda e de vários outros tipos de brincadeiras. (Sousa, 2012, p. 24).

[123] MONTE, Raimundo Soares. Depoimento concedido a Antônio Dinamarco da Cruz Vieira. Buriti dos Montes, 11 de julho de 2012.

[124] SOUSA, Rita Alves de. Depoimento concedido a Antônio Dinamarco da Cruz Vieira. Buriti dos Montes, 12 de julho de 2012.

Em 1989, a antiga capela foi demolida, e construída no mesmo local a atual igreja, concluída no primeiro semestre de 1990. Neste período, Buriti dos Montes ainda era distrito pertencente à cidade de Castelos do Piauí, quando no dia 10 de Agosto de 1990, quando o então bispo da diocese, Dom Abel Alonso Nuhez cria a Paróquia de Nossa Senhora do Monte Serrat, nomeando para primeiro Vigário o Pe. Adão Ribeiro de Oliveira, que foi empossado aos 10 de agosto de 1990 (Monte, 2021, p.25)[125]

A data original para a comemoração dos festejos da padroeira, Nossa Senhora do Monte Serrat, era 08 de setembro. No entanto, essa data foi alterada para o período de 10 a 20 de julho, ainda no primeiro ano da paróquia. A mudança ocorreu para coincidir com o período de férias, permitindo que muitos dos filhos de Buriti dos Montes, que residiam em outros municípios, pudessem retornar à cidade. Esse ajuste oportunizou não apenas momentos de devoção, mas também de confraternização entre familiares e amigos, reforçando os laços comunitários e a tradição religiosa local (Monte, 2012, p. 36).

Figura 17 – Posse do primeiro pároco na nova igreja

Fonte: Ana Eudes Soares, 2024

[125] MONTE, Francisco de Assis Soares. FESTA DA PADROEIRA NOSSA SENHORA DO MONTE SERRAT NA CIDADE DE BURITI DS MONTES-PI: descontinuidades e permanência. CEAD-UFPI.Castelo do Piauí. 2021.

A concepção do patrimônio como herança cultural pode ser confirmada na história de Buriti dos Montes, medida em que uma réplica em madeira da capela à qual a professora Ana Eudes Soares descreve em seu texto foi produzida nas celebrações católicas (festejos da padroeira, N. S. do Monte Serrat) em julho de 2023 e colocada em uma das laterais da igreja matriz. E como constatado nas publicações de munícipes e visitantes nas redes sociais, foi bastante utilizada para o registro fotográfico. Ainda neste sentido, as memórias são construídas independente do local, ou seja, "a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto" (Nora, 1993, p. 9).

A importância de perceber espaços públicos como lugares de memória está relacionada às situações vivenciadas que se perpassam ao decorrer do tempo.

> O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os simbólicos sobre a base de que possuam "qualquer coisa" em comum. Esta qualquer coisa é que o faz ser o caso. É espontânea e faz mais ou menos sentido para todos. Considerar um monumento como um lugar de memória não é simplesmente fazer a sua história. Lugar de memória, portanto: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer (Nora, p. 20) [126]

Ao adotar uma abordagem sensível sobre tais espaços, é possível compreender que, dia após dia, nesses lugares acontecem práticas sociais, e, forjam-se eventualmente experiências que mediante discurso da história pode contribuir para a construção de conhecimento e de identidade. Numa simples visita em lugares públicos é possível construir um rastro de orientação, de memória e de conhecimento.

> Os lugares de memória são, primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são funcionais porque têm ou adquiram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva, vale dizer, essa identidade se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Longe de ser um produto espontâneo e natural, os lugares de memória são uma construção histórica e o interesse que despertam vem, exatamente, de seu valor como documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem de uma função icônica (Nora. 1993, p. 21-22).

Nesta abordagem, sobre lugares de memória, valores e referências se forjam afetivamente, sendo que esse ligamento traduz uma forte relação intrínseca de um processo

[126] NORA, P. Comment écrire l'historie de France? In: NORA, P. (Org.). op. cit., pp. 11-32. p. 20.

histórico que marcou, e ainda marca a memória e a história do povo buritiense, contribuindo para o reconhecimento dos agentes participativos dessa história. Jacques Le Goff[127] concebe o monumento como vestígio humano vivo de uma memória coletiva, como aquilo que é evocado do passado. Os monumentos e lugares de memória desempenham um papel fundamental na construção da identidade coletiva de uma comunidade. Conforme Abreu[128]:

> A noção e a percepção do monumento enquanto lugar de memória, é desde logo um dos aspectos essenciais, já que, encarado dessa forma, o monumento deixa de ser uma peça arqueológica (um môno), para se tornar num feixe de significados e de memórias, que traçam a sua própria vida e ajudam a determinar o seu sentido transhistórico e metalinguístico (Abreu. 2005, p. 215).

O autor destaca que a percepção de um monumento como lugar de memória vai além de sua dimensão arqueológica, transformando-o em um "feixe de significados e de memórias". Dessa forma, um monumento deixa de ser apenas um objeto físico para se tornar um símbolo carregado de valores e experiências que transcendem o tempo. Esse conceito se aplica à antiga capela de Buriti dos Montes, destacada pela professora Ana Eudes Soares como um importante patrimônio local. A capela não é apenas um espaço físico, mas um elemento de identificação afetiva para a comunidade, cujas memórias são compartilhadas não apenas por aqueles que a vivenciaram diretamente.

A memória, para Pierre Nora, é um som dinâmico e vital, sendo “sempre compartilhada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento” (Nora, 1993, p. 9). A partir dessa perspectiva, podemos interpretar a réplica da antiga capela como um lugar de memória, onde as lembranças individuais são compartilhadas e, assim, transformadas em memórias coletivas. Maurice Halbwachs (1990, p.49) reforça essa ideia ao afirmar que alguns lugares atuam como pilares da memória coletiva. Para ele, os fatos e noções mais simples de serem lembrados pertencem ao domínio comum, e é por meio da memória dos outros que conseguimos registrá-los sempre que necessário, criando um elo que conecta as experiências individuais à coletividade.

A necessidade objetiva dos grupos sociais vincula-se da intenção de se preservar a presença ausente de suas memórias, construindo-se a ideia de identificação coletiva em atribuições às metáforas que refletem representações de membros das comunidades, ou

---

[127] Jacques Le Goff, em seu livro “História e Memória”. Esse intelectual concebe um conceito sobre o monumento. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2003, p.475.

[128] Abreu, José Guilherme. Arte Pública e lugares de memória. Revista da Faculdade de Letras: CIÊNCIAS E TÉCNICAS DO PATRIMÓNIO. Porto, 2005 I Série vol. IV, pp. 215-234.

possivelmente identifica suas posições em relação aos de fora. Para a coerência desse pensamento, Le Goff (2003) explicita uma profissionalização dos processos de guarda e difusão dos elementos simbólicos que unificam grupos sociais de distintos:

> A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (Le Goff. 2003, p. 475).

Percebe-se assim o compromisso de se visualizar nos lugares da memória, no que tange suas reflexões sobre a experiência humana, no tempo, no espaço, e a produção do discurso formativo do sujeito, e de como simbologias e representações desses lugares reconfiguram-se no decorrer das eras. E, além disso, compreender que o estudo da história do lugar é imprescindível, e se concretiza num instrumento de recuperação e conscientização desses espaços de memória.

Construir visões a partir de experiências vivenciadas em harmonia da forte relação afetiva das pessoas com aquilo que é criação humana é imprescindível. Todos os lugares de uma cidade estão sobrecarregados de memória, e, faz-se necessário atentar-sr para tal perspectiva.

3.6 A casa da cultura Zé Zito: guardiã da identidade cultural de Buriti dos Montes

Figura 18 – Casa da Cultura Zé Zito

Fonte: Edna Maria Soares, 2023.

A Casa da Cultura de Buriti dos Montes, conhecida como Casa da Cultura Zé Zito, é um símbolo da identidade cultural local que, infelizmente, enfrenta o risco do esquecimento e do silenciamento. Sua desativação, por desinteresse público, não representa apenas a perda de um espaço físico, mas também a supressão de narrativas e experiências que são fundamentais para a comunidade. Schmidt e Cainelli (2004, p.114) destacam que "o trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas". Essa reflexão é crucial para entender como o silenciamento afeta a memória coletiva.

A investigação da História local foca na integração de aspectos do cotidiano dos alunos, como praças, ruas, museus e o convívio com pessoas do dia a dia. Ao relacionar esses elementos com uma análise crítica da realidade, é possível traçar conexões com eventos históricos passados. Assim, desenvolve-se uma compreensão das mudanças e continuidades ao longo do tempo, fomentando um pensamento histórico que se origina nas experiências e na identidade da própria localidade.

O silenciamento das histórias locais ocorre quando determinadas narrativas são ignoradas ou minimizadas em favor de versões oficiais que privilegiam as elites. Isso é evidente na forma como muitos espaços culturais e históricos são tratados nas políticas públicas. A Casa da Cultura Zé Zito poderia ter sido um local onde as vozes marginalizadas da comunidade fossem ouvidas e valorizadas. No entanto, sua desativação impede que essas histórias sejam contadas e reconhecidas, contribuindo para um processo de esquecimento coletivo.

A questão do esquecimento é multifacetada e está profundamente ligada à memória social. Paul Ricoeur (2008), discute como o esquecimento pode ser um elemento-chave na formação da memória coletiva. Ele argumenta que "a memória social é seletiva e apresenta falhas de congruência" 5. Assim, aquilo que é deliberadamente esquecido revela muito sobre as tensões sociais e as dinâmicas de poder dentro de uma comunidade.

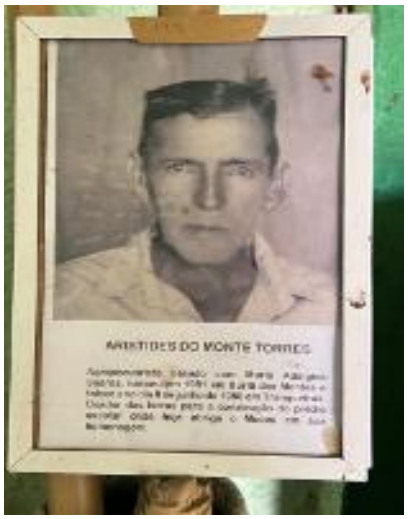
A desativação da Casa da Cultura Zé Zito exemplifica como o esquecimento pode se manifestar na prática. Quando um espaço que poderia servir como um repositório de histórias locais é fechado, corre-se o risco de que as experiências coletivas dos cidadãos sejam apagadas. O silenciamento dessas narrativas não apenas empobrece o patrimônio cultural local, mas também impede que as novas gerações desenvolvam uma consciência histórica crítica e informada.

Para reverter esse processo de silenciamento e esquecimento, é essencial revitalizar espaços como a Casa da Cultura Zé Zito. Isso permitiria não apenas a recuperação das memórias coletivas, mas também o fortalecimento da identidade cultural da comunidade. Ao promover diálogos sobre o passado e suas implicações no presente, podemos contribuir para uma construção social mais inclusiva e consciente.

3.7 Museu comunitário Aristides do Monte Torres

Figura 19 – Museu Aristides do Monte Torres

Figura 20 – Senhor Aristides do Monte Torres



Fonte: Autora, 2024.

O Museu Comunitário Aristides do Monte Torres, fundado em 2016 na Comunidade Tranqueiras, zona rural de Buriti dos Montes-PI, representa um esforço significativo para resgatar a identidade local. Instalado em um prédio público desativado, uma antiga escola de Ensino Fundamental, o museu foi criado a partir de uma conversa entre a curadora Francisca e Maria Neusa Soares, a doadora inicial das peças e filha do homenageado. Essa origem dialoga com a ideia de que "os museus são instituições permanentes, a serviço da sociedade e comprometidas em adquirir, conservar e transmitir o patrimônio material e imaterial da humanidade" (Ribeiro, 2016, p. 106).

Desde sua criação, o museu tem-se dedicado a promover a interação da sociedade com seu patrimônio cultural, enfatizando a história e memória da comunidade. A missão do espaço é clara: preservar, pesquisar e comunicar os bens culturais sob sua guarda de forma democrática e participativa. Esse enfoque é crucial para garantir que as narrativas locais sejam contadas e valorizadas. Como destaca Ribeiro, "os museus não são apenas cápsulas do tempo; eles são espaços onde o presente se relaciona com o passado através de novas interpretações"

(Ribeiro, 2016, p. 109). Assim, o Museu Comunitário se torna um elo entre passado, presente e futuro, permitindo que as novas gerações compreendam suas raízes.

A visão do museu é ambiciosa: almeja ser um espaço de referência na região, contribuindo para o conhecimento, divulgação e fortalecimento do campo museológico local. A equipe curatorial é composta por voluntários da comunidade, liderados por Francisca Maria e Silva. Essa estrutura não apenas democratiza a curadoria, mas também reforça a conexão entre o museu e seus visitantes. O espaço vive das doações de peças e recursos financeiros, refletindo um modelo de sustentabilidade comunitária.

Entretanto, o desinteresse público em preservar espaços como o Museu Comunitário é alarmante. A falta de investimentos adequados por parte das autoridades públicas tem sido uma constante no Brasil, como evidenciado pelo incêndio devastador que atingiu o Museu Nacional em 2018. Esse evento trágico não apenas destruiu milhões de objetos históricos, mas também expôs a negligência em relação ao patrimônio cultural brasileiro. Segundo Ribeiro (2016, p.112)) "a preservação cultural deve ser uma prioridade para garantir que as futuras gerações possam acessar e aprender com sua história". No entanto, essa prioridade muitas vezes é ignorada em favor de outras agendas políticas.

A responsabilidade pelo silenciamento das vozes culturais não recai apenas sobre os governantes; ela se estende à sociedade civil que frequentemente demonstra apatia em relação à preservação da memória coletiva. Mary Del Priore (2018) observa que "nunca foi valorizado no Brasil o nosso passado, a nossa memória" e critica a falta de interesse que permeia a cultura brasileira (Carta Capital, 2018). Essa falta de prestígio resulta em uma desconexão entre as comunidades e seus patrimônios culturais.

Além disso, a escassez de recursos destinados à cultura tem levado muitos museus a operar em condições precárias. A preservação dos acervos torna-se um desafio quando as instituições enfrentam dificuldades financeiras e burocráticas para obter verbas necessárias à manutenção adequada dos espaços. Como ressaltado por Heumann Gurian (2016), "os museus do futuro se basearão mais nas memórias culturais e não nas provas físicas" (p. 183), enfatizando a necessidade urgente de criar laços entre as comunidades e seus patrimônios.

As atividades culturais promovidas pelo museu incluem a participação na Semana Nacional dos Museus e projetos como o “Resgatando Histórias”, que busca ouvir moradores de diversas localidades para recuperar suas memórias. Este projeto é emblemático da missão do museu: "a preservação do patrimônio legado pelo passado" (Ribeiro, 2016, p. 106), assegurando que as histórias locais não sejam esquecidas.

Portanto, para que o Museu Comunitário possa cumprir sua missão de preservar e comunicar a cultura local, é fundamental um esforço conjunto entre governo e sociedade civil para reverter essa tendência de desinteresse. Somente assim será possível garantir que as histórias que moldam nossa identidade não sejam silenciadas ou esquecidas. Em suma, o Museu Comunitário Aristides do Monte Torres não é apenas um espaço físico; é um projeto vivo que busca fortalecer as identidades locais através da memória coletiva. Ele exemplifica como os museus podem atuar como agentes de transformação social ao conectar comunidades com seu passado e promover um diálogo contínuo entre as gerações.

3.8 Primeira escola de Buriti dos Montes: CETI Antônio Deromi Soares

Figura 21 – CETI- Cento de Ensino em Tempo Integral Antônio Deromi Soares

Fonte: Autora, 2024.

Esta pesquisa tem como inspiração a prática educativa no ensino de História desenvolvida na Unidade Escolar Antônio Deromi Soares, que oferece uma modalidade específica de ensino, configurada como uma instituição de educação profissional técnica de nível médio.

A referida escola, decreto[129] estadual, assinado em 2023, passou à denominação atual de Centro de Ensino em Tempo Integral – CETI Antônio Deromi Soares. Assim sendo, o Centro e Ensino em Tempo Integral – CETI Antônio Deromi Soares, está inserido em um

[129] PIAUI. Decreto nº 22.339, de 24 de Agosto de 2023. Dispõe sobre o acréscimo de Centros Estaduais de Tempo Integral ao anexo do decreto nº 15.354, de 23 de setembro de 2018. Este decreto acrescentou Centros Estaduais de Tempo Integral ao Anexo Único do Decreto nº 15.354, de 23 de setembro de 2013, no âmbito do Programa "Acelera Piauí" articulada, conforme previsto no inciso I do caput do art. 36-B da Lei nº 9.934/1996. De acordo com o inciso I, essa modalidade é "integrada, oferecida apenas a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição, com matrícula única para cada aluno" (BRASIL, 2019, p. 29)

cenário estadual de desenvolvimento de uma política de educação profissional integrada com o ensino médio pela lei estadual nº7.893, de 14 de Dezembro de 2022[130], pautada no § 2º do art. 39, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e no Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004

Está localizada na Rua Doca Marinho, nº 831, Bairro Oiti, Buriti dos Montes-Pi, sob jurisdição da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí- SEDUC/PI, oferecendo atualmente, apenas o nível médio da Educação Básica, em duas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA médio Tec.) e Médio Integral e Integrado[131].

O corpo docente da escola habita de forma dispersa o município, entre os bairros da cidade e a zona rural, visto que esta é a única escola do município com oferta de ensino médio. Cerca de 80% dos alunos são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Atualmente (2024) a escola é composta por 45 profissionais da educação, sendo: 01 diretor, 31 professores, 13 administrativos que trabalham no apoio educacional administrativo (técnico administrativo, apoio e vigia). Com 324 alunos matriculados e distribuídos em 10 turmas.

O espaço da escola é amplo, com 08 salas de aulas, além do espaço da quadra poliesportiva, a biblioteca, sala da direção, sala dos professores, laboratório e a cozinha, mas ainda não possui refeitório. A estrutura da escola é a mesma de quando foi construída, passando por algumas reformas e ampliações ao longo de vários anos.

A escola foi construída no ano de 1958, e inaugurada em 1959. Sendo este o primeiro prédio escolar de Buriti dos Montes, sob a denominação "Escola isolada Antônio Álvares de Mesquita". Esse nome fazia referência ao mestre de obra de construção da escola. A escola posteriormente recebeu a denominação de Antônio Deromi Soares, na década de 80, em decorrência da morte de Antônio Deromi Soares (04.07.1986) um jovem, que era neto do doador do terreno, o senhor João Soares do Monte. O pedido foi feito pelo seu tio, Francisco Soares Monte, primeiro prefeito de Buriti dos Montes.

> O colégio foi construído com recursos da Secretaria de Educação do Estado do Piauí em 1958 por Afonso de Melo Monte (Afonso Beleza), o terreno foi doado por João Soares do Monte. O colégio ficou fechado por 5 anos, sendo utilizado apenas para a realização de festas dançantes (Monte, 2014, p. 71).

[130] https://leisestaduais.com.br/pi/lei-ordinaria-n-7893-2022-piaui-dispoe-sobre-a-politica-de-educacao-profissional-no-ambito-da-rede-estadual-de-ensino-do-piaui-e-da-outras-providencias

[131] Está em vigor a portaria SEDUC-PI/GSE Nº 1863/2022, de 07 de novembro de 2022 que estabelece normas e diretrizes para a organização da oferta do Currículo do Ensino Fundamental e do Novo Currículo do Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual para os Anos Letivos de 2022-2023 e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/normativas/75-normativas-17-11-2022-10-28-44.pdf

Vale dizer que a demanda que originou a construção da Escola foi fruto da necessidade de espaços adequados para o estabelecimento do ensino na cidade de Buriti dos Montes-Pi. Até a inauguração da escola, e seu posterior funcionamento, os alunos de Buriti tinham aulas naquela onde foi a primeira escola do município, com a denominação de "escola isolada" localizada na residência da família da professora Isaura Soares Monte, conhecida popularmente como "Dade". Até porque a única contratada era a referida professora, não havendo assim outros profissionais para dar suporte, como merendeiras.

Além disso, para chegar à escola, como não havia na época infraestrutura urbana alguma, somente era possível chegar à escola passando por dentro do brejo, por um caminho estreito e alagadiço. O sistema de instrução pública constituído pelas escolas isoladas entrou em vigor durante o século XIX e também durante parte do século seguinte, composto por aulas avulsas, ministradas por mestres-escola em suas próprias residências ou em salas alugadas.

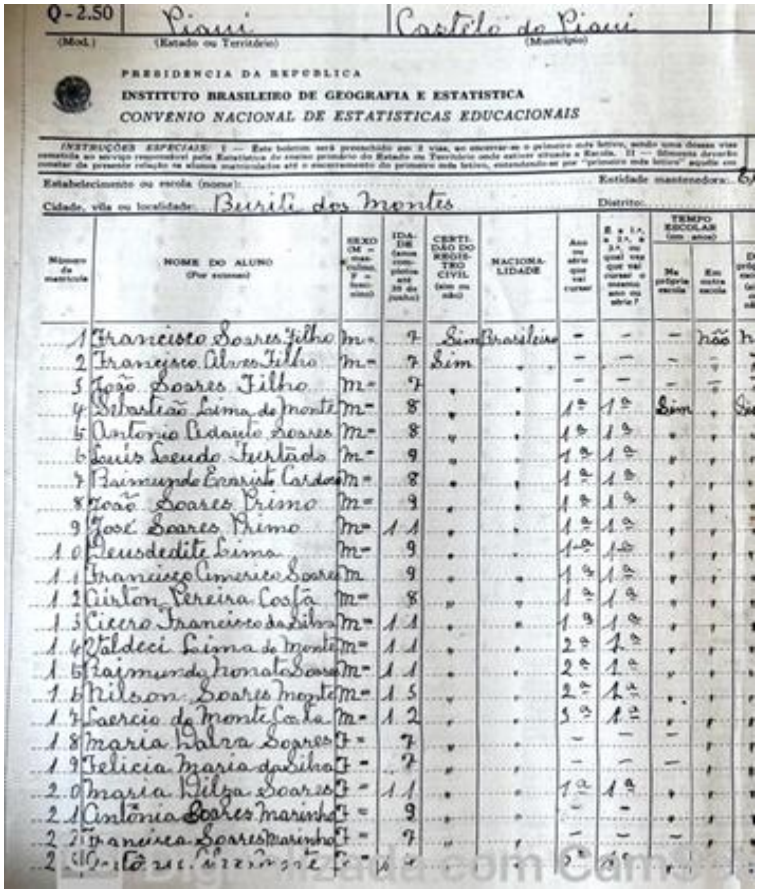
> Como na comunidade não havia escola ou profissionais que ensinassem as crianças, as famílias contratavam pessoas que soubessem ler, escrever e "tirar conta" para ensinar seus filhos. Isaura Soares Monte, outrora ensinada por um desses profissionais, torna-se professora dos filhos dos buritienses. Na Escola Isolada de Buriti dos Montes (a escola recebeu esse nome porque só possuía uma professora para ensinar todas as matérias), as aulas aconteciam em sua própria residência e em poucos meses os alunos já estavam alfabetizados, tendo condições de prosseguirem em seus estudos, tornando-se médicos, professores, funcionários públicos, advogados e comerciantes (Soares, 2023, p. 28)[132].

Figura 22 – Primeira turma da escola isolada de Buriti dos Montes

[132] SOARES, Edna Maria. Ensino de história local: uma abordagem didática sobre a história de Buriti dos Montes - PI / Edna Maria Soares. - 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/743520 Acesso em: 18.08.2024.

Fonte: acervo da família da professora Isaura Soares Monte, 2024.

Figura 23 – Lista de frequência da primeira turma da escola isolada de Buriti dos Montes



Q - 2.50 | Piauí | Castelo do Piauí
(Mod.) | (Estado ou Território) | (Município)

PRESIDENCIA DA REPUBLICA
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA
CONVENIO NACIONAL DE ESTATISTICAS EDUCACIONAIS

Estabelecimento ou escola (nome): Estadade mantenedora:
Cidade, vila ou localidade: Buriti dos Montes Distrito:

Número de matrícula	NOME DO ALUNO (Por extenso)	SEXO (M = masculino, F = feminino)	IDADE (Anos completos em 30 de junho)	CERTIDÃO DO REGISTRO CIVIL (sim ou não)	NACIONALIDADE	Ano em que vai cursar	É a 1.ª, a 2.ª, a 3.ª, ... vez em que vai cursar o mesmo ano ou série?	TEMPO ESCOLAR (em anos) Na própria escola	TEMPO ESCOLAR (em anos) Em outra escola
1	Francisco Soares Filho	m.	7	Sim	Brasileiro	-	-	-	não
2	Francisco Alves Filho	m.	7	Sim	"	-	-	-	-
3	João Soares Filho	m.	7	"	"	-	-	-	-
4	Sebastião Lima de Monte	m.	8	"	"	1º	1ª	Sim	"
5	Antonio Adauto Soares	m.	8	"	"	1º	1ª	"	"
6	Luis Leodo Tertulio	m.	9	"	"	1º	1ª	"	"
7	Raimundo Evaristo Cardoso	m.	8	"	"	1º	1ª	"	"
8	Noé Soares Primo	m.	9	"	"	1º	1ª	"	"
9	José Soares Primo	m.	11	"	"	1º	1º	"	"
10	Deusdedite Lima	m.	9	"	"	1º	1º	"	"
11	Francisco Amorim Soares	m.	9	"	"	1º	1º	"	"
12	Airton Pereira Costa	m.	8	"	"	1º	1º	"	"
13	Cicero Francisco da Silva	m.	11	"	"	1º	1º	"	"
14	Valdeci Lima de Monte	m.	11	"	"	2º	1º	"	"
15	Raimundo Nonato Soares	m.	11	"	"	2º	1º	"	"
16	Nilson Soares Monte	m.	15	"	"	2º	1º	"	"
17	Laercio de Monte Costa	m.	12	"	"	3º	1º	"	"
18	Maria Dalva Soares	f.	7	"	"	-	-	-	"
19	Felicia Maria da Silva	f.	7	"	"	-	-	-	"
20	Maria Dilza Soares	f.	11	"	"	1º	1º	"	"
21	Antonia Soares Marinho	f.	9	"	"	-	-	"	"
22	Francisca Soares Marinho	f.	7	"	"	-	-	-	"
23	[illegible]	f.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	2º	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Fonte: acervo da família da professora Isaura Soares Monte, 2024.

Na ausência de escolas públicas, as aulas no povoado de Buriti dos Montes foram inicialmente ministradas pelo mestre-escola Joaquim do Monte Torres, posteriormente substituído por Davi Monte e Jacimar Monte. As aulas então ocorriam nas casas residenciais de algum dos que os contratavam para educar seus filhos, refletindo a improvisação necessária devido à falta de infraestrutura escolar. As aulas duravam, em média, dois meses. A classe era composta de forma heterogênea, reunindo crianças e adolescentes de diferentes idades e níveis de aprendizado, o que evidencia o caráter bem embrionário da educação local e os desafios enfrentados para atender à demanda educacional da época:

> as primeiras aulas tiveram início no final do século XIX com o professor, mestre Joaquim do Monte Torres, professor particular, pois não existia na época escola pública. As aulas funcionavam em casas residenciais. A classe era bastante

> heterogênea formada por crianças e adolescentes de idades e séries diferentes. (Monte, 2014, p. 70). [133]

O mestre Joaquim do Monte Torres, reconhecido pelo seu pioneirismo na educação local, era pai da professora Isaura Monte. Seu nome modificado para de Joaquim do Monte Sobrinho, em razão de ser homônimo do seu tio paterno, Joaquim do Monte Torres, que era conhecido pelo apelido de 'Quim'. Por sua vez, o sobrinho ficou conhecido pelo apelido de 'Quinzeiro', uma variação do nome que provavelmente surgiu de uma característica ou história específica de sua vida ou de sua família. A diferença nos apelidos entre tio e sobrinho, 'Quim' e 'Quinzeiro', reflete uma forma de individualização.

Professora Isaura Monte, filha de Joaquim, seguiu o caminho de seu pai. E mesmo não sendo a primeira professora a iniciar a prática educativa, é personagem de maior relevância no processo do desenvolvimento educativo buritiense, pois além de ser a primeira professora de fato contrata pelo Estado para a oferta do ensino gratuito, foi a professora que mais tempo permaneceu na profissão, sendo responsável, assim, por educar muitas gerações de estudantes, como destacado nos textos memorialísticos quanto nos textos acadêmicos, como observa Francisco Lima do Monte:

> Nossa homenagem a todos que pelo seu passado marcaram história na educação do povoado. Em especial ao mestre Joaquim Monte Torres por seu pioneirismo, Davi Monte, primeiro professor de classe adulta, à professora Jacimar Monte pela modernização da metodologia do ensino e à professora Isaura Monte, que exerceu sua profissão com fé e dedicação, sendo também a professora que mais tempo permaneceu no exercício da profissão (Monte, 2014, p. 72).

A pedagoga Marli Soares Ribeiro de Carvalho (2021), [134] apresentou um artigo sobre a biografia da professara Isaura, a quem chama carinhosamente de “Dade”. Para a autora, Dade foi uma figura central e marcante na comunidade, reconhecida pelo seu amor, respeito e dedicação à educação. Como a primeira professora contratada pelo estado em 04 de dezembro de 1941, ela iniciou uma trajetória que impactaria profundamente a vida de muitas gerações. Seu trabalho abrangeu as séries primárias, e, durante mais de três décadas, Dade se dedicou incansavelmente à educação, abdicando de férias e mantendo-se firme no seu compromisso com os alunos e suas famílias.

Ao longo de sua trajetória, Dade enfrentou desafios pessoais, como o episódio de depressão que a acometeu em 1962. Sua recuperação foi atribuída à força de sua fé,

---

[133] MONTE, Francisco Lima do. Areias (descobrimento e desenvolvimento de Buriti dos Montes). 1ª edição. Editora Center Gráfica. 2014.

[134] Carvalho, Marli Soares Ribeiro de. Narrativa biográfica de Isaura Soares Monte: contribuição da primeira professora da cidade de Buriti dos Montes. Uninta, 2021.

evidenciada em suas orações, que serviram de suporte para superar esse momento difícil. Ela manteve uma vida reservada, focada principalmente na solidariedade e no compromisso com a comunidade, deixando de lado qualquer envolvimento romântico para se dedicar completamente à educação e ao bem-estar das pessoas ao seu redor.

Após longos anos de serviços prestados, a professora se aposentou em 1964, marcando o fim de uma fase de imensa contribuição à comunidade. Mesmo sem resistir a todas as dificuldades que surgiram ao longo do caminho, Dade cumpriu seu papel com louvor, consolidando um legado de afeto, dedicação e exemplo. Sua trajetória se destaca pela entrega à educação e pelo impacto positivo que deixou nas vidas daqueles com quem conviveu, sendo lembrada como uma das figuras mais queridas e respeitadas pela comunidade como destacado:

> Dade era uma pessoa amada e respeitada. Foi a primeira professora da comunidade, contratada pelo estado em 04 de dezembro 1941, trabalhando com as series primárias. Trabalhou incansavelmente, sem férias, por mais de trinta anos. Em 1962 sofreu de depressão, sendo internada, e acredita-se que alcançou a cura através de suas orações. Praticamente sem casos amorosos, teve uma vida de solidariedade e dedicação à educação do povo de sua comunidade [...] por muitos anos, a professora prestou serviços grandiosos à comunidade, exercendo seu ofício de professora, não resistiu a todas as dificuldades, mas cumpriu o seu papel, aposentando-se no ano de 1964 (Carvalho, 2021).

Professora Isaura, no exercício da profissão, foi professora de 1934 até 1964, época de sua aposentadoria. Momento também em que a escola isolada[135] Antônio Álvares de Mesquita passou a funcionar efetivamente, assumindo como docente da referida escola a senhora Adriana Furtado, sendo então a primeira professora de ensino primário a atuar no prédio da escola que hoje denominamos CETI- Antônio Deromi Soares, conforme Monte:

A professora Adriana Furtado e Silva foi a primeira professora a lecionar na escola Antônio Álvares de Mesquita, anteriormente denominada Escola Isolada de Buriti dos Montes, no dia 01 de agosto de 1964, hoje Antônio Deromi Soares.

---

[135] As escolas isoladas foram unidades de ensino que surgiram no Brasil no final do século XIX, e eram constituídas por um ou mais grupos de alunos de idades variadas. Também eram chamadas de escolas singulares, cadeiras primárias públicas de ensino ou cadeiras isoladas. O termo "escola isolada" apareceu pela primeira vez na legislação brasileira no decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, no Regimento Interno das Escolas Públicas. Ver: Viega, J. G. A. B. (2011). A influência da implantação do Grupo Escolar no processo de constituição de representações para as escolas isoladas (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História–ANPUH. São Paulo*. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308165644_ARQUIVO_Artigorevisado.pdf#:~:text=escolares%2C%20que%20come%C3%A7aram%20a%20ser%20implantados%20no,de%20alunos%2C%20de%20idades%20variadas%2C%20sob%20a. Acesso em: 20. set.2024.

De acordo com a Proposta Político Pedagógica da escola, tem como missão e visão respectivamente:

Missão da escola: Oportunizar a construção do conhecimento, visando, como resultado final, a formar cidadãos críticos, preparados para o exercício da cidadania, alcançando sucesso no prosseguimento dos estudos, possibilitando que o aluno tenha domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, a fim de compreender melhor o ambiente sob seus diversos aspectos, a ser autônomo na capacidade de discernir, a ter sentido crítico e curiosidade intelectual.

E sua Visão: Ser uma escola de referência regional pela qualidade de educação e pelas ações transformadoras da realidade social.

A escola se configura como um lugar de memória, não apenas por sua arquitetura e pelos objetos que a compõem, mas sobretudo pelas relações estabelecidas entre alunos, profissionais da educação e a comunidade. Esses vínculos e interações fazem do ambiente escolar um espaço carregado de significados e recordações de diferentes sujeitos que por ali transitam.

Nesse sentido, o cotidiano escolar se insere em um contexto dinâmico de formação de memórias. A cada interação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, novas experiências são vivenciadas, refletindo-se tanto na construção das identidades individuais quanto na construção de uma memória coletiva compartilhada. A escola, portanto, não apenas transmite o conhecimento histórico, mas também se configura como um lugar onde a história se faz presente no cotidiano, reforçando sua relevância como espaço de preservação cultural e de produção de novas memórias.

Esse processo de construção coletiva de memórias reforça a importância de se considerar o Patrimônio Cultural e a História Local como parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Pois, embora o PPP-2022 ainda não contemple diretamente esses temas, o estudo da história local e seu patrimônio já fazem parte de diversas atividades que desenvolvemos como visitas guiadas, feiras culturais - com a inclusão de exposição de bens materiais (artefatos) e imateriais (festas, crenças e saberes), exposições fotográficas, culinária (entre outros aspectos da cultura local), que ao serem inseridas no nosso planejamento, atuam como ferramentas de reforço dessas memórias.

A prática educacional que busca integrar a história local e o patrimônio cultural deve ser vista, portanto, como um esforço contínuo e coletivo, em vez de uma abordagem fragmentada ou isolada. A atuação de um único professor ou componente curricular não é suficiente para garantir a eficácia dessas ações, pois a falta de continuidade pode

comprometer o aprendizado e a conscientização dos alunos sobre a importância de sua herança cultural.

Assim, é fundamental que as instituições de ensino adotem uma abordagem sistemática e integrada, permitindo que os alunos compreendam seu papel na construção da história e da memória de sua escola e da comunidade. A escola, enquanto espaço de memória, deve valorizar essa função ao proporcionar uma educação que vá além do conteúdo formal, integrando o reconhecimento da história local e do patrimônio cultural ao processo de ensino-aprendizagem.

Halbwachs (1990)[136] reforça ainda a importância dos lugares e das interações sociais como suportes da memória coletiva. Ele destaca que as lembranças mais facilmente recordadas são aquelas compartilhadas em um meio comum, ressaltando que:

> os fatos e as noções que temos mais facilidade em lembrar são do domínio comum, pelo menos para um ou alguns meios. Essas lembranças estão para "todo mundo" dentro desta medida, e é por podermos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes, a qualquer momento, e quando quisermos, de lembrá-los (Halbwchs, 1990, p. 49).

O ensino de História desempenha um papel essencial na promoção da identificação e valorização também do patrimônio escolar, funcionando como um meio de preservar as memórias e a história construídas nesse espaço de aprendizagem e socialização. Nesse contexto, o cotidiano escolar se insere em um ambiente dinâmico, onde a formação de memórias é constante. A cada interação entre os diversos atores do processo educativo, novas experiências são vivenciadas, refletindo-se na construção tanto das identidades individuais quanto de uma memória coletiva compartilhada.

Assim, a escola não apenas transmite conhecimento histórico; ela se configura como um local onde a história se faz presente no dia a dia. Essa presença reforça a relevância da escola como um espaço de preservação cultural e de produção de novas memórias. Portanto, ao integrar o ensino de História com a valorização do patrimônio escolar, cria-se um ciclo contínuo de aprendizado e reflexão que enriquece a experiência educativa e fortalece a identidade cultural dos indivíduos.

3.9 O Poço da Bebidinha como patrimônio histórico de Buriti dos Montes-PI

[136] HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva. SP: Vértice, 1990 (original publicado em 1950). p. 34-143.

Figura 24 – Montagem do complexo arqueológico Poço da Bebidinha

Fonte: Autora, 2024.

Arte rupestre - do latim ars rupes “arte sobre rocha”- também chamada de registro rupestre: é o nome da mais antiga representação artística da história do homem e consiste em pinturas e desenhos gravados em paredes e tetos das cavernas ou em outras superfícies sólidas, em forma de rituais ou para comunicação.

É também a forma documental de comunicação mais antiga do homem. Representando parte do seu passado, integra o patrimônio cultural da humanidade. São monumentos de valor incontestável. Além do valor histórico, possuem também valor estético.

A Arte Rupestre Brasileira está representada basicamente por duas técnicas distintas: a pintura e a gravura. Os estilos variam desde os mais naturalistas até os emaranhados de linhas abstratas. O gravado compreende técnicas diversas de remoção ou abertura da superfície rochosa, a exemplo da picotagem e da abrasão. “[...] como sugere o nome, são gravações em baixo relevo, realizadas em rochas” (Nascimento; Santos, 2013, p. 33). Já o pintado, é representado por técnicas de adição de pigmentos de cores distintas, secos ou pastosos, através de pincéis, dedos, sopros ou carimbos (Justamand *et al*., 2017).

Esses grafismos, por serem produtos da cultura, ou seja, a materialização de uma forma de pensamento que exigem em suas análises a investigação das relações entre cultura e natureza, logo, entre agentes diversos. Essas mensagens são espécies de memória social dos

grupos humanos que a produziram, cujo significado foi perdido ao longo do tempo e da história (Fagundes; Bandeira; Greco, 2018).

São considerados sítios arqueológicos, segundo a definição do Instituto do Patrimônio Histórico e Artistico Nacional (IPHAN), os locais onde são encontrados estes vestígios da ocupação humana, os sítios identificados como cemitérios, sepulturas ou locais de pouso prolongado ou de aldeamento, “estações” e “cerâmicos”, as grutas, lapas e abrigos sob rocha, além das inscrições rupestres ou locais com sulcos de polimento, os sambaquis e outros vestígios de atividade humana.

O sítio arqueológico da Bebidinha está inserido no Parque Estadual Cânion do rio Poty,[137] “apresentando bom estado de conservação e proteção, ainda que insuficiente, as vulnerabilidades identificadas são principalmente de ordem natural” (Silva; Aquino, 2022, p. 403) [138].

Conforme José Sidiney Barros (2016), a bacia do rio Poti é uma área de grande importância para a compreensão da história do povoamento no Piauí, indo além de seu valor econômico. Situada estrategicamente, essa região funcionou como um corredor migratório, sendo utilizada como rota de passagem por populações pré-históricas que circulavam pelo Nordeste brasileiro. Os registros deixados por essas antigas populações evidenciam o papel da bacia do rio Poti como um elo entre duas sub-regiões distintas. O autor destaca:

> A bacia do rio Poti, em função da sua posição geográfica e do cânion, funcionou como um corredor migratório entre as planícies do Piauí e Maranhão e o semi-árido do Ceará, Pernambuco e Bahia. As milhares de gravuras rupestresconfeccionadas em baixo relevo, por picoteamento, e outras tantas de pinturas rupestres em abrigos sob rochas comprovam que esta região foi, em tempos, uma rota migratória milenar dos primeiros habitantes das américas (Barros, (2016, p. 84).

As características naturais do rio e do cânion do Poti ofereceram condições propícias para a circulação e a fixação temporária de grupos humanos, que, ao longo de suas migrações,

---

[137] O cânion do rio Poti é uma das feições naturais do Estado do Piauí, situado mais caracteristicamente nos municípios de Buriti dos Montes, Castelo do Piauí e Juazeiro do Piauí, assim denominado desde 1720, nasceu Itaim-Açu e ao longo do seu leito foram instaladas fazendas doadas como sesmarias pela coroa portuguesa no século XVIII. Ver: Barros, J. S. (2016). Proposta Geoparque Cânion do rio Poti: um cenário da história geológica planetária da bacia do Parnaíba. In Congresso Brasileiro de Geologia, Porto Alegre - RS. São Paulo - SP: Sociedade Brasileira de Geologia. https://periodicos.ufpi.br/index.php/acipi/article/view/1706/1551 Acesso em: 12. Nov. 2024.

[138] SilvA, Helena Vanessa Maria da; AQUINO, Cláudia Maria Sabóia de. A ESPETACULARIDADE DAS PAISAGENS DO CÂNION DO RIO POTI E SEU POTENCIAL PARA O GEOTURISMO, PIAUÍ, BRASIL: THE SPECTACULARITY OF THE LANDSCAPES OF THE POTI RIVER CANYON AND THEIR POTENTIAL FOR GEOTOURISM, PIAUÍ, BRAZIL. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 24, n. 1, p. 394–422, 2022. DOI: 10.70261/er.v24i1.69041. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/6904 Acesso em: 12 nov. 2024.

deixaram gravuras rupestres e outros vestígios arqueológicos nas rochas. Esses registros encontrados documentam as longas caminhadas e os deslocamentos realizados por essas populações, que utilizaram a região como uma espécie de rota segura e constante entre os territórios do Nordeste brasileiro.

As gravuras rupestres encontradas na bacia do rio Poti representam uma riqueza arqueológica de grande relevância, tanto no contexto brasileiro quanto no cenário sul-americano. Esses registros, com figuras humanas e animais como temas predominantes, são testemunhos da presença de diferentes grupos humanos que habitaram ou transitaram pela região. A diversidade dos estilos artísticos e a quantidade de gravuras indicam que esses povos, ao longo dos séculos, desenvolveram práticas culturais distintas, expressas em técnicas e formas variadas. Esse conjunto de características sugere a existência de uma complexa rede de ocupações e influências culturais que se consolidou nessa área, tornando-a única no registro rupestre da América do Sul.

Figura 25 – Cânion do rio Poty

Fonte: Autora, 2024.

Segundo Barros (2016), as gravuras e pinturas da bacia do rio Poti apresentam estilos diferentes daqueles encontrados em outros importantes sítios arqueológicos do Piauí, como o Parque Nacional da Serra da Capivara e o Parque Nacional de Sete Cidades. Essa diferenciação artística e técnica indica que a região abrigou uma diversidade de grupos culturais que utilizavam recursos e formas de expressão específicas, em contraste com os

estilos predominantes em outras áreas de gravura rupestre. Enquanto alguns desses grupos utilizaram técnicas como o picoteamento para criar gravuras em baixo relevo, sem o uso de pigmentos, outros exploraram técnicas que se tornaram características de seus estilos locais, contribuindo para um mosaico de expressões culturais na região. O autor assim destaca:

> estão representados diferentes processos de gravuras nas rochas -bastonada, em cascata, tridígito, figurativa, fitomorfa, dentre outras. Essas milhares de gravuras e pinturas rupestres podem ser classificadas como representativas de diferentes estilos artísticos contendo, na grande maioria, figuras humanas e animais. São marcas antigas e que diferem daquelas encontradas no Parque Nacional da Serra da Capivara e Parque Nacional de Sete Cidades, ambos no Piauí. Essa diversidade e número de gravuras é um forte indicativo da diversidade de grupos que por alí viveram ou passaram o que permite colocar essa área como uma das mais importantes e representativas do Brasil e na América do Sul neste seguimento de gravuras talhadas e picotadas em baixo relevo na rocha e sem o uso de pigmentos (Barros, 2016, p. 84).

O autor destaca ainda que essas pinturas foram elaboradas utilizando tinturas produzidas a partir de minerais e matéria orgânica, uma técnica que demonstra o conhecimento desses grupos sobre os recursos naturais disponíveis. Os pigmentos, extraídos de elementos como óxidos de ferro e restos orgânicos, foram aplicados em superfícies rochosas, especialmente em abrigos sob rochas, locais que ofereceram proteção contra intempéries, o que contribuiu para a preservação dessas expressões artísticas ao longo do tempo.

Além das pinturas, as gravuras encontradas na região complementam a compreensão sobre o cotidiano e as práticas culturais desses grupos. Tanto as pinturas quanto as gravuras registram cenas e elementos do dia a dia, sugerindo atividades como caça, rituais, e relações com o meio ambiente. Esses registros visuais funcionam como uma espécie de “arquivo” da vida cotidiana desses povos, oferecendo indícios de suas estruturas sociais, modos de sobrevivência, crenças e interações com a natureza ao redor.

> as pinturas rupestres encontradas na região foram conseguidas com o uso de tinturas a partir de minerais e matéria orgânica e geralmente encontradas em abrigos sob rochas. Tanto as pinturas quanto as gravuras dão indicativos de como esses povos viviam, suas formas de vida, atividades do dia-a-dia, forma encontrada para transmissão dos conhecimentos adquiridos (Barros, 2016, p. 84).

O sítio arqueológico do Poço da Bebidinha é, portanto, detentor de valor cultural/histórico, visto que o local permite o entendimento sobre povos primitivos a partir das evidências históricas (arqueológicas), uma vez que existe essa grande quantidade de gravuras rupestres (imagens em incisões na própria rocha/lajedo), o que agrega ainda valor patrimonial,

diante da grande quantidade de gravuras picoteadas nos rochedos que margeiam o rio Poti em quase três quilômetros de extensão.

Essas representações figurativas e não figurativas, necessitam de ser documentadas, estudadas e preservadas, principalmente porque correm sérios riscos de desaparecimento, uma vez que se encontram expostas ao ar livre, a mercê do regime das águas do rio Poti, das variações térmicas e climáticas a que estão submetidas.

Destaca-se ainda, que existe uma quantidade significativa de grafismos que podem ser do tipo não reconhecíveis ou de reconhecimento diferido (formas retangulares, circulares e pontilhados), além de grafismos reconhecidos/figurativos (figuras humanas, animais, plantas e objetos) (Pessis, 2002; Magalhães, 2011; Lage, 2018). Vale destacar a grande quantidade de representações antropomorfas, zoomorfas e fitomorfas.

Essas gravuras representam a memória desses povos que usavam essas manifestações como forma de se expressarem graficamente. São, assim, de suma importância para a compreensão da dimensão temporal e dispersão espacial dos grupos humanos que habitavam o Brasil e não tinham o domínio da escrita. Processo no qual os elementos da cultura e da natureza se transformam e ganham significados especiais, que se colocam “fora do tempo”, que merecem ficar para as gerações futuras e que não serão, portanto, colocados ao lado dos itens normais (Figueiredo, 2012).

Conforme Lage (2004, p. 157) as gravuras rupestres, Complexo Poço da Bebidinha, são impactadas “constantemente pela ação da água, seja pela dinâmica do rio Poti, seja pela chuva. Como é uma área exposta, com pouca presença de vegetação, condição que dificulta a infiltração e a evaporação, as rochas presentes no sítio são altamente vulneráveis a esses ataques naturais”, o que facilita a erosão, uma vez que o rio desgasta a rocha por abrasão lenta. “A areia e os calhaus transportados pelo rio geram uma ação trituradora que consegue desgastar até rochas mais duras” (Neves, 2004, p. 55).

Dessa maneira, por possuir um rico acervo de gravuras do período pré-cabralino aliado ao valor científico/didático o Complexo arqueológico do Poço da Bebidinha, além de corresponder a um “lugar de memória” de populações pretéritas, produtos da cultura, possui grande potencial para o entendimento de parte da história do homem.

A proteção legal aos sítios arqueológicos se dá por meio dos reconhecimentos realizados pelos arqueólogos do IPHAN e cadastrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA). Dessa forma, passam a fazer parte do Patrimônio Cultural brasileiro, sendo protegidos pela lei mais de 26 mil sítios arqueológicos registrados.

Segundo dados da ficha de registro no CNSA, no município de Buriti dos Montes-Pi, estão registrados somente dois sítios arqueológicos Sítio dos Tabuleiros dos Pilões, descrito como um conjunto de afloramento rochosos ao nível do solo contendo pilões de diâmetro entre 15 cm e 50 cm, cuja data do registro é 06 de março de 2007. E o Sítio Arqueológico Caldeirão Verde I, cuja descrição revela que está localizado em uma área de litigio entre o Piauí e o Ceará, entre as comunidades Bebedouro e Oiticica, e caracteriza-se por apresentar vestígios lítico em superfície, lascas, núcleos, instrumentos lascados e percutores unipolares, cuja data do registro é 10 de janeiro de 2017. Nesse sentido, é possível perceber que o sítio da Bebidinha não foi cadastrado no CNSA, dificultando ainda mais o desenvolvimento no local de atividades de registro, consequentemente, de políticas de preservação por parte do órgão responsável e/ou mesmo do poder público.

O patrimônio arqueológico é caracterizado como o conjunto de locais em que habitaram as populações “pré-históricas”, bem como toda e qualquer evidência das atividades culturais desses grupos pretéritos e, inclusive, seus próprios restos biológicos (Mendonça de Souza e Souza, *apud* Bastos, 2002). Ainda de acordo com esses autores, o Patrimônio Arqueológico é integrado não só por bens materiais, mas também, e principalmente, pelas informações deles dedutíveis, a partir, por exemplo, da sua própria disposição locacional, das formas adotadas para ocupação do espaço e dos contextos ecológicos selecionados para tal.

Diferentemente de outros sistemas, o patrimônio arqueológico possui uma base de dados finita, que não comporta restauração, pois sua capacidade de suporte de alteração é bastante limitada. Desta maneira, reflexões que apontam para identificação e minimização dos impactos cumulativos se constituem uma preocupação constante em obras e empreendimentos de potencial dano à matriz arqueológica (Bastos, 2002). Daí a preocupação com a visitação de sítios arqueológicos, porque a arqueologia é uma ciência social, que se desenvolve sobre um objeto fragmentário e bastante sensível. Assim sendo, visitar sítios arqueológicos pode significar um desejo para algumas pessoas, embora boa parte delas desconheça a questão ou dela tenha até uma visão romântica. Assim podemos dizer que não desejariam contribuir para sua destruição, mesmo participando de visitas irregulares a locais não previamente agenciados para esse fim.

Além disso, faz-se necessário pontuar que o turismo cultural com abordagem arqueológica no Brasil é pequeno se comparado ao potencial do território. Isso acontece por vários motivos, entre eles, provavelmente, a falta de estrutura e condições que possibilitem a visitação em sítios arqueológicos.

Desta maneira, no Brasil, atualmente, os sítios que alcançam maior visibilidade são os denominados sambaquis[139], que estão localizados principalmente ao longo do litoral brasileiro, e os que possuem pinturas rupestres, localizados principalmente no interior do país.

A discussão que queremos suscitar envolvendo a educação patrimonial é justamente sobre a necessidade de os discentes conhecerem os bens culturais do meio em que vivem, e que muitas vezes se tornam despercebidos como tal.

[139] Acumulação artificial de conchas e moluscos, vestígios da alimentação de grupos humanos. (PROUS, 1992, p. 204.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a intersecção entre os elementos culturais, históricos e sociais que moldam a identidade dos habitantes de Buriti dos Montes. A problemática central se manifestou nas perguntas: de que maneira a identidade cultural e histórica de Buriti dos Montes pode ser trabalhada no ensino de história local, a partir da valorização e preservação de seus locais de memória? Além disso, buscamos compreender como estratégias diversificadas podem aproximar o ensino da realidade dos estudantes e suas famílias, integrando inquietações práticas com referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa historiográfica.

Para alcançar esses objetivos, realizamos uma pesquisa nos acervos do CETI Antônio Deromi Soares, da Biblioteca Pública Municipal, da Casa da Cultura, da prefeitura e da câmara municipal de Buriti dos Montes. Também consultamos produções acadêmicas e textos memorialísticos locais, além de realizar uma pesquisa no Google Acadêmico sobre artigos relacionados ao tema. Esses acervos forneceram subsídios essenciais para a análise documental, enriquecendo o estudo com fontes diversas e alinhadas aos objetivos da pesquisa.

O objetivo geral foi investigar os aspectos que constituem a identidade cultural e histórica dos habitantes de Buriti dos Montes, destacando sua singularidade e como essa identidade pode ser integrada ao ensino de história local. Os objetivos específicos incluíram: examinar como os locais históricos de Buriti dos Montes são utilizados atualmente para fins de preservação da memória local e produzir uma sequência didática baseada no currículo da Educação Básica e nos locais de memória identificados.

As investigações realizadas evidenciam a relevância dos espaços de memória e dos elementos culturais, históricos e sociais na formação da identidade local. A análise desses aspectos não apenas enriqueceu a compreensão sobre a singularidade da identidade de Buriti dos Montes, mas também ressaltou a necessidade de integrar esses saberes ao ensino de história como uma ferramenta que torna o processo educacional mais próximo da realidade vivida pelos alunos.

Apresentamos os resultados das análises documentais focadas nos escritos dos autores locais sobre a história e as memórias de Buriti dos Montes, com o objetivo de identificar como certas memórias são consolidadas e atualizadas em detrimento de outras, estabelecendo assim uma narrativa sobre a identidade local. A análise dessas memórias e narrativas associadas aos lugares de memória evidencia o processo de construção da comunidade, revelando como as escolhas e silenciamentos históricos influenciam a percepção coletiva e o

fortalecimento da memória social, essencial para a preservação como também da compreensão do passado local.

O ensino da história local permite que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre seu cotidiano e os conteúdos abordados em sala de aula. Ao explorar narrativas enraizadas em vivências locais — como as relacionadas à moagem de cana-de-açúcar, aos patrimônios históricos (como o Poço da Bebidinha e a Capela de Buriti dos Montes) e às tradições culturais preservadas pela Casa da Cultura Zé Zito e pelo Museu Comunitário Aristides do Monte Torres — os alunos são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade. Essas experiências de aprendizado despertam um senso de pertencimento e valorização do patrimônio, reforçando o papel ativo que desempenham na preservação da memória coletiva de sua comunidade.

As estratégias didáticas propostas, incluindo a utilização de símbolos do ambiente local e a valorização dos lugares de memória, mostraram-se eficazes para ressignificar o ensino de história. Ao incorporar elementos do cotidiano dos alunos, o aprendizado se torna mais contextualizado, permitindo uma imersão na história que vai além dos livros didáticos tradicionais. A criação de um guia didático voltado para estudo dos espaços de memória de Buriti dos Montes facilita não apenas o aprendizado histórico, mas também promove uma educação mais inclusiva e representativa. Essa prática reforça a ideia de que o ensino de história deve partir do local para o global, oferecendo aos alunos uma compreensão mais integrada de sua própria história e de como ela se conecta a contextos mais amplos.

O percurso desta dissertação não apenas explorou as possibilidades didáticas no ensino de história em Buriti dos Montes, mas também contribuiu para o debate sobre a relevância do patrimônio material e imaterial, assim como da memória coletiva na formação da identidade local. Assim, a educação histórica pode se tornar um instrumento poderoso para transformar a realidade dos alunos, fortalecendo suas raízes culturais e seu papel como cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

As publicações analisadas nesta pesquisa mostram como a memória e a história se aproximam, distanciam e se misturam. Esse fenômeno é exemplificado nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e na coleta de produções biográficas, que se revelam elementos-chave para a compreensão da história local e da memória. Essas produções acadêmicas, memorialísticas e biográficas ajudam a entender a história e a memória de Buriti dos Montes, revelando aspectos importantes da formação do município, de suas tradições, sentimentos e valores que moldaram sua identidade ao longo do tempo. Esses estudos se tornam ferramentas

valiosas para a historiografia buritiense, aproximando a comunidade de sua própria história e enriquecendo esse panorama com perspectivas locais sobre a memória coletiva.

Abordamos, assim, as complexas interações entre história, memória e identidade, enfatizando a importância dos lugares de memória na construção do saber histórico. Iniciamos com uma imersão nas abordagens teóricas sobre memória, explorando como essa dimensão influencia a historiografia contemporânea e a construção da identidade coletiva, apoiando-nos em pensadores como Le Goff, Halbwachs e Pollak. Ao longo deste percurso, buscamos não apenas compreender os conceitos centrais de memória e identidade, mas também destacar sua relevância na formação de uma educação histórica mais significativa e contextualizada.

A pesquisa revelou como certas memórias são consolidadas em detrimento de outras, moldando uma narrativa oficial sobre a identidade local. A análise desse processo evidenciou a influência do poder na escolha das memórias a serem preservadas e celebradas, bem como aquelas que permanecem silenciadas. Portanto, o ensino de história deve ir além da mera transmissão de fatos, promovendo um espaço que permita o reconhecimento e valorização das vozes historicamente marginalizadas. Tal abordagem possibilita a construção de uma visão mais crítica e abrangente da história, que reconhece as múltiplas dimensões da memória coletiva.

O fortalecimento de uma identidade local inclusiva está diretamente relacionado à valorização das diversas contribuições culturais e sociais presentes em Buriti dos Montes. Ao envolver os alunos nesse processo de resgate e valorização da memória, a educação patrimonial se torna uma prática não apenas pedagógica, mas também transformadora. Os alunos passam a se enxergar como agentes ativos na construção e preservação da história local, criando assim um elo mais profundo entre passado, presente e futuro da comunidade.

Por fim, consideramos os desafios da implementação dessas estratégias no contexto do Novo Ensino Médio. A pesquisa destacou a importância de adaptar as abordagens pedagógicas às novas diretrizes educacionais, sem perder de vista a singularidade dos espaços de memória e da história local. O ensino de história deve continuar a evoluir, incorporando novas perspectivas que contemplem as realidades locais, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com o cotidiano dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____ A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Unicamp, 2010.

ABREU, Marta. SOIHET, Rachel. TEIXEIRA, Rebeca. **Cultura política, historiografia e ensino de história**. 2ª Edução. Editora José Olímpio, Rio de Janeiro, 2010.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBERTI, Verena**. Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALBERTI, Verena**. Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANDERSON, Benedict: **Comunidades Imaginadas**. São Paulo. Cia das Letras, 2008.

BEZERRA, Diogo Henrique Duarte, **Mídias digitais na educação. Especialização medias digitais para a educação**. Secretaria de Tecnologia Educacional/UFMT. Cuiabá, 2017.

BITTENCOURT, circe Maria Fernandes (org). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª edição. Editora Contexto. São Paulo, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**, fundamentos e métodos. (Coleção docência em formação: série ensino fundamental). Editora Cortez. São Paulo, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de ago. 2024.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Base Editorial, Curitiba, 2012.

CERUTTI, Leandro Genoíno. **Deslocamento social e trabalho temporário: práticas e relatos de trabalhadores em Primavera do Leste-MT**. 2004.

DOURADO, Nileide Souza. Entre **Caminhos e Memórias**: narrativas e cotidiano de itinerantes rumo a Poxoréu-MT: primeira metade do século XX. Entrelinhas, EdUFMT, 2007.

ENSINO DE HISTÓRIA: trajetórias em movimento. Cáceres: Unemat, 2007.

ESCOLA ESTADUAL CREMILDA DE OLIVEIRA VIANA. **Projeto Político Pedagógico**: Disponível em: http://eecov.blogspot.com. Acesso em 10 de maio de 2018.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação Patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental**: conceitos e práticas. Edições SM, São Paulo, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências,

reflexões e aprendizados. Editora Papirus, Campinas, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Historiografia do ensino de Historia no Brasil**. In: JESUS, Nauk Maria de, CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (Orgs).

FOUCAULT, Michel. A Verdade e as Formas Jurídicas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o Trabalho Científico**: explicitação das normas da ABNT e Vancouver. 18 ed. Dáctilo Plus, Porto Alegre, 2016.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. MONTEIRO, Ana Maria F. C. (orgs). **Ensino de História**: Sujeitos, Saberes e Práticas. Editora Mauad: Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, Janice. **Pierre Nora e o tempo presente: Entre a Memória e o Patrimônio Cultural**. Historiæ, Rio Grande, 3 (3): 27-46, 2012

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1990.

HEUMANN GURIAN, E. (2016). **"Os museus do futuro".** In: Studies in Conservation, 2(61), 183-190.

HISTÓRIA DE PRIMAVERA DO LESTE. Disponível em: camarapva.com.br/história. Acesso em 12/03/2018.

HISTÓRIA DE PRIMAVERA DO LESTE. Livro PDF, disponível em: www.Camarapva.com.br/livro. Acesso em: 10 de março de 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira. Guia básico da Educação Patrimonial. Iphan 1999. Jornal o Diário. http://www.jornalodiario.com.br/blog-primavera-30-anos/pva-29- anos/conheca-a-do-ctg-querencia distante-de-primavera-do-leste/7 .Acesso em. 21 de jul. 2024.

KARNAL, Leandro: **História em sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6ª edição. Editora Contexto, São Paulo, 2010.

LE GOFF, Jacques. **Memória.** In: História e Memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Coleção Trans. Editora 34. Rio de Janeiro, 1993.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado**. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

Memorial Padre Onesto Costa. Disponível em: www.padreonestocosta.org. Acesso em 19 de jul. 2024.

NORA, P**. Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Historia/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

OFICINA TV Escola de produção de Vídeos. Disponível em: Curtahistoria. mec.gov.br.

Acesso em: 16 de ago. 2024.

ORIENTAÇÕES Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Portal Do Mec. Disponível Em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf. P. 21-29. Acesso em 10/09/2024.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Cultural**: consciência e preservação. Editora Brasiliense, São Paulo, 2009.

PRIORE, M. D. (2018). **A falta de prestígio da História é histórica no Brasil**. Carta Capital.

REVISTA Latino-Americana de História. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. PPGH-UNISINOS. Página 40. A produção de material didático para o ensino de História. Cristine Fortes Lia, Jéssica Pereira da Costa, Katani Maria Nascimento Monteiro.

REZNIK, Luis. Uma reflexão sobre a escrita do local e do biográfico. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História, ANPHU, Londrina, 2005. 8 p.

RIBEIRO, Maria Izabel Branco. Os Museus e o Tempo. Revista Arte 21, São Paulo, v.7, n.2, p. 106-109, jul.-dez. 2016.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **A importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. Editora Papirus, Curitiba, 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

RODA de Chimarrão, história, tradição e hospitalidade. Disponível em: http://www.mazaaa.com.brhttp://primaveradoleste.mt.gov.br/noticias/2148.html. Acesso em 20 de jun. 2024.

ROLINNK, Raquel. . História urbana: história da cidade? Seminário de História urbana. Anais. Salvador: UFBA, 1990. p.27 - 29.

ROLNIK, Raquel. O que é a cidade. São Paulo: Brasiliense, 1995. (**Coleção Primeiros Passos**; 203).

RUSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SABALLA, Viviane Adriana. Educação Patrimonial: Lugares de Memória. **Revista Mouseion**. Volume 1. junho de 2007. Disponível em repep.fflch.usp.br/sites/repep.../Lugares%20de%20Memoria%20SABALLA_V.pdf. Acesso em 15 de ago. 2024.

SILVA, Marco Antônio. **Nas trilhas do ensino de História**: teoria e prática. Rona editora. Belo Horizonte, 2012.

SILVA, Maria Arlene Monte da. **Percepções dos costumes na região de Buriti dos Montes-Pi- monografia**. Castelo do Piauí. 2018.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. Tecnologias digitais na educação. [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879- 065-3.

SOARES, Edna Maria**. Ensino de história local: uma abordagem didática sobre a história de Buriti dos Montes - PI** / Edna Maria Soares. - 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983. Tutorial Windows Movie Maker. Disponível em https://youtu.be/1H_2_Q8akuA. Acesso em 15 de ago. 2024.

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