Paulo Souto Maior
Ângelo Emílio da Silva Pessoa
André Mendes Salles

SABERES HISTÓRICOS, PATRIMÔNIO E ESPAÇOS DE MEMÓRIA

Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História

Volume 2

EDITORA DO CCTA
CAPES
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor — Valdiney Veloso Gouveia

Vice-Reitora — Liana Filgueira Albuquerque

EDITORA CCTA

Diretor — Ulisses Carvalho da Silva

Vice-Diretora — Fabiana Cardoso Siqueira

Conselho Editorial

EDITOR
Ulisses Carvalho da Silva
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre

Secretário — Paulo Vieira

Lab. de Jor. e Editoração Coordenador — Pedro Nunes Filho

ProfHistória (UFPB)

Coordenadora (2020-2022): Cláudia Cristina do Lago Borges

Vice-coordenadora (2020-2022): Priscilla Gontijo Leite

PROAP

PAULO SOUTO MAIOR
ÂNGELO EMÍLIO DA SILVA PESSOA
ANDRÉ MENDES SALLES
(ORGANIZADORES)

SABERES HISTÓRICOS, PATRIMÔNIO E ESPAÇOS DE MEMÓRIA

Coleção
Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História

EDITORA CCTA
JOÃO PESSOA
2022

Direitos Autorais 2022 – Editora CCTA

Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico: Kooruja Comunicação e Soluções Digitais

Editoração Eletrônica e Design da Capa: André Sousa

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

S115 Saberes históricos, patrimônio e espaços de memória [recurso eletrônico] / Organização: Paulo Souto Maior, Ângelo Emílio da Silva Pessoa, André Mendes Salles. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v.2).

Recurso digital (4,83MB)
Formato: ePDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-65-5621-231-9

1. História - Ensino. 2. Patrimônio. 3. Memória. I. Souto Maior, Paulo. II. Pessoa, Ângelo Emílio da Silva. III. Salles, André Mendes.

UFPB/BS-CCTA CDU: 94:37

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB 15/653

EDITORA CCTA
Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil
CEP 05508-050
www.ccta.ufpb.br
E-mail: editora@ccta.ufpb.br
Fone: (083) 3216 7200

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**

PARTE I - EDUCANDO E CONFABULANDO COM LUGARES E SABERES **15**

UMA PROPOSTA DE AULA-OFICINA PARA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE GUARANTÃ DO NORTE (MT): O CASO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO SÃO JOÃO **17**
Ana Paula Squinelo
Roberta Siqueira de Souza Antonello

OS SUBÚRBIOS E SEUS SABERES ENTRECRUZADOS: APLICAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, MÚSICA POPULAR E O PATRIMÔNIO IMATERIAL DA GRANDE MADUREIRA - RJ **39**
Lucas Marinho Nunes

NOS LABIRINTOS DA HISTÓRIA: A CATEDRAL DIOCESANA DE JACAREZINHO-PR E O DIALÓGO ENTRE CIDADE E PATRIMÔNIO NO ENSINO DE HISTÓRIA. **63**
Luciana de Fátima Marinho Evangelista

PATRIMÔNIO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL TOMBADO DE VIÇOSA (MG) E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL (1984-2010). **85**
Leonardo Civale
Walkiria de Freitas Martins

PARTE II - REFLETINDO SOBRE EXPERIMENTOS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL **117**

A MEMÓRIA HISTÓRICA COMO EVIDÊNCIA: A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL MOBILIZADA NAS AULAS DE HISTÓRIA **119**
Marcelo Fronza

AULA NO CEMITÉRIO: LUGAR DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA **147**
Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski

ENTRE O ENSINO RELIGIOSO, A HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E A PLURALIDADE DESSE PATRIMÔNIO INTANGÍVEL: PROPONDO UMA DISCIPLINA ESCOLAR EM PERNAMBUCO **177**
Paulo Julião da Silva

PARTE III - DIALOGANDO PATRIMÔNIOS ENTRE ESPAÇOS E LINGUAGENS **199**

OS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DOS TEATROS BRASILEIROS: EXPLORANDO FONTES DE PESQUISA **201**
Eduardo Roberto Jordão Knack

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DAS MEMÓRIAS DE ESTRANHAMENTO AO ENCONTRO COM O LUGAR **221**
Keila Queiroz e Silva

O PROGRAMA EDUCATIVO CAIXAS DIDÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MUSEUS NA DÉCADA DE 1990 **250**
Ricardo de Aguiar Pacheco
Déborah Roberta Santiago Chaves Vilela

O ESTUDO DO MEIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA REGULAR **273**
Edson Joaquim dos Santos
Julio Schneider Neto

SOBRE OS ORGANIZADORES **295**

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **295**

APRESENTAÇÃO

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) começou a ser gestado em torno de 2007, ocasião na qual o Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em História manifestou a preocupação em estreitar os laços com a Educação Básica. Nos anos seguintes, em interação com a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a proposta foi sendo aprofundada e em 2015 foi implementada a primeira turma, inicialmente no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, tendo se expandido rapidamente para outros Estados da Federação nos anos seguintes.

Nesses anos iniciais de funcionamento, foi possível aferir a importância que o ProfHistória adquiriu no estreitamento do necessário diálogo entre Universidade e Educação Básica, bem como na criação de um espaço privilegiado para a reflexão em torno da prática docente no que tange ao ensino de História. Um avultado número de produções desenvolvidas pelos docentes-estudantes, permitiu um ganho qualitativo substantivo sobre as práticas realizadas nas salas de aula em todo o país, bem como permitiu a disseminação de experiências exitosas entre os participantes.

Entre 2018 e 2020, o Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aderiu à criação de um ProfHistória em seu âmbito, tendo se integrado à rede que compõe o mesmo nacionalmente. No ano de 2020 ingressou a turma pioneira, cujas pesquisas estão em andamento e apresentam um amadurecimento significativo ao longo do processo. Em seu segundo ano de funcionamento efetivo, o ProfHistória da UFPB apresenta a coletânea ***Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História***, cujos quatro volumes são os seguintes: ***Ensino de História, Tecnologias e Metodologia Ativas: novas experiências e saberes escolares***, ***Linguagens e Narrativas Históricas na sala de aula***, ***Saberes Históricos, patrimônio e espaços de memória*** e ***Experiências docentes e a construção do saber histórico***.

O volume intitulado ***Saberes Históricos, patrimônio e espaços de memória***, tem como escopo a discussão das ricas e recentes experiências no âmbito da educação patrimonial associada ao ensino da disciplina de História, trazendo sugestivos balanços de experiências realizadas por docentes em diversos Estados do país, mostrando a diversidade de práticas e a fortuna de reflexões que, ao serem socializadas, contribuirão substantivamente para as discussões realizadas nesse sentido.

Abrindo a primeira parte da coletânea ***Educando e confabulando com lugares e saberes,*** em **UMA PROPOSTA DE AULA-OFICINA PARA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE GUARANTÃ DO NORTE (MT): O CASO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO SÃO JOÃO**, as autoras Ana Paula Squinelo e Roberta Antonello propõem, a partir da metodologia de aulas-oficinas, analisar o patrimônio imaterial do Sítio Arqueológico São João, em Mato Grosso. Voltado para os anos finais do ensino fundamental, a proposta de aula oficina das autoras visa dar suporte a um trabalho educativo para o município de Guarantã do Norte, que carece de materiais didáticos para as aulas de história local e patrimônio.

Dando sequência em **OS SUBÚRBIOS E SEUS SABERES ENTRECRUZADOS: APLICAÇÕES ENTRE ENSINO, HISTÓRIA, MÚSICA POPULAR E PATRIMÔNIO IMATERIAL DA GRANDE MADUREIRA - RJ**, Lucas Marinho Nunes parte do questionamento "o subúrbio tem patrimônio?" feito por um aluno para tecer uma narrativa em defesa de lugares quase anônimos dos espaços citadinos, com destaque para os subúrbios, tão frequentemente legados ao esquecimento da história oficial. No artigo, temos a oportunidade de conhecer um importante debate entre patrimonialização, educação e ensino de História, amparado por uma mirada teórica que questiona e rompe com heranças colonialistas. Além disso, o texto apresenta uma revista digital elaborada por Lucas Marinho para auxiliar nos debates sobre patrimônio na educação básica.

No artigo **NOS LABIRINTOS DA HISTÓRIA: A CATEDRAL DIOCESANA DE JACAREZINHO – PR E O DIÁLOGO ENTRE CIDADE E PATRIMÔNIO DO ENSINO DE HISTÓRIA,** a historiadora Luciana Evangelista faz uma discussão sobre as possibilidades de ensinar história através das pinturas murais do arquiteto-pintor Eugênio Proença Sigaud, presentes

na Catedral Diocesana de Jacarezinho, Paraná. A historiadora conduz a sua trama detalhando quem é o pintor, suas propostas artísticas, as relações entre o seu trabalho e a cidade que optou por retratar. O relato de experiência que finaliza o texto mostra como uma educação para o patrimônio eventualmente leva a uma "experiência corporal mais ampla na aprendizagem histórica".

Fechando essa primeira parte, os Professores Leonardo Civale e Walkíria de Freitas Martins realizam a apresentação e reflexão acerca de uma experiência de educação patrimonial entre o Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania da Universidade Federal de Viçosa e a Educação Básica naquela cidade, em **PATRIMÔNIO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL TOMBADO DE VIÇOSA (MG) E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL (1984-2010),** onde mostram a construção da dita parceria, apresentando uma ampla gama de possibilidades nesse sentido.

A segunda parte da coletânea, ***Refletindo sobre experimentos em educação patrimonial***, é iniciada com o artigo **A MEMÓRIA HISTÓRICA COMO EVIDÊNCIA: A RELAÇÃO ENTRE CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL MOBILIZADA NAS AULAS DE HISTÓRIA,** do historiador Marcelo Fronza. O autor vale-se da educação histórica para entender os usos, as necessidades, os porquês e os cuidados do estudo de temas ligados à memória, com destaque para patrimônio histórico, história local e museus, em sala de aula. Tais reflexões, pontua o autor, pode contribuir na reelaboração de "outras" culturas históricas no Brasil.

Em **AULA NO CEMITÉRIO: LUGAR DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA,** Dulceli Estacheski defende a necessidade de ampliar o olhar para a educação patrimonial e a história local, sobretudo quando na cidade em que se está não há museu ou se há conta apenas um lado da história, quase sempre oficial. O seu texto faz uma importante discussão sobre lugares de memória, aproximando-a dos rituais fúnebres e locais de sepultamento para apresentar possibilidades de reflexão oportunas ao ensino de História a partir de aulas de campo em cemitérios nas cidades de União da Vitória, Paraná, e em Nova Andradina, Mato Grosso do Sul.

Paulo Julião, em **ENTRE O ENSINO RELIGIOSO, A HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E A PLURALIDADE DESSE PATRIMÔNIO INTANGÍVEL: PROPONDO UMA DISCIPLINA ESCOLAR EM PERNAMBUCO,** traz uma instigante discussão sobre a riqueza das relações possíveis entre o ensino de História ou de História das Religiões e a Educação Patrimonial, apresentando a importância de um trato sem proselitismo e dogmatismo do ensino de história das religiões, garantindo o respeito à diversidade de credos e descrenças no Brasil. Ainda aponta uma série de possibilidades de interação didática entre esse ensino e as manifestações do patrimônio material e intangível no Estado de Pernambuco.

A terceira parte, ***Dialogando patrimônios entre espaços e linguagens***, é aberta com **OS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DOS TEATROS BRASILEIROS: EXPLORANDO FONTES DE PESQUISA,** de Eduardo Roberto Jordão Knack, no qual o autor apresenta e problematiza diversos processos de tombamento de edificações teatrais, analisando em especial o caso do Teatro Sete de Abril, em Pelotas (RS), propugnando outras aproximações mais ricas com o patrimônio edificado, indo além da exaltação da "pedra e cal" e propondo instigantes possibilidades de pesquisa e ensino de História, relacionadas a esses espaços de produção artística.

Escrever em primeira pessoa ainda não é uma prática tão comum entre a comunidade acadêmica, tomar essa decisão e realizá-la com intensidade, pulsando desejos e afetos é ainda mais raro. Mas é assim que Keila Queiroz apresenta-se no seu texto, **EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DAS MEMÓRIAS DE ESTRANHAMENTO AO ENCONTRO COM O LUGAR,** narrando um pouco da sua trajetória como professora de História em cursos de Pedagogia, e compartilhando experiências marcantes que têm desenvolvido no âmbito da educação patrimonial e da história local. Rever a cidade, senti-la, problematizá-la por meio de atividades com crianças foi o que se fez no projeto de extensão "Memórias de brinquedos e brincadeiras" e em outras atividades tramadas à luz de uma pedagogia da cidade.

Ricardo Pacheco e Déborah Vilela, no capítulo intitulado **O PROGRAMA EDUCATIVO CAIXAS DIDÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MUSEUS NA DÉCADA DE 1990,** analisam um conjunto de

iniciativas de educação em museus desenvolvido pela equipe do Museu do Homem do Nordeste (Muhne) nos anos 1990. A análise do programa educativo em tela possibilitou, para os autores, perceber o conjunto de princípios epistemológicos que guiavam a equipe do museu em suas ações educativas na década de 1990.

Encerrando essa terceira parte e o volume como um todo, os Professores Edson Joaquim dos Santos e Júlio Schneider Neto, em **O ESTUDO DO MEIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA REGULAR,** apresentam uma série de considerações acuradas sobre a prática dos estudos do meio relacionadas ao ensino de História e à Educação Patrimonial, através de sugestivas experiências realizadas com estudantes da educação básica, pública e particular, em cidades colônias mineiras e em Olinda (PE), oferecendo uma reflexão muito sugestiva e aberta ao diálogo no âmbito do ensino de História.

Temos certeza de que esse volume e a coletânea como um todo oferecem um conjunto de discussões e propostas de trabalho muito qualificadas no âmbito mais geral do ensino de História, trazendo a riqueza das experiências realizadas em tempos e lugares distintos, provando que para além de certos discursos catastrofistas, a fortuna das experiências desenvolvidas em todo o país apontam caminhos muito desafiantes e fecundos que são construídos dia a dia no incansável labor do estudo e da sala de aula.

João Pessoa, maio de 2021

Paulo Souto Maior
Ângelo Emílio da Silva Pessoa
André Mendes Salles

PARTE I

EDUCANDO E CONFABULANDO COM LUGARES E SABERES

UMA PROPOSTA DE AULA-OFICINA PARA ABORDAGEM DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE GUARANTÃ DO NORTE (MT): O CASO DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO SÃO JOÃO

Ana Paula Squinelo
Roberta Siqueira de Souza Antonello

A AUSÊNCIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A ABORDAGEM DA HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL PERTINENTE AOS MUNÍCIPIOS DO ESTADO DE MATO GROSSO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo de nossas pesquisas e atividades exercidas no âmbito da docência, observamos uma ausência de material didático, aqui compreendido como o Livro Didático e Paradidático, Apostilas, Filmes, Documentários, Jogos (de tabuleiro ou não), História em Quadrinhos e afins, no que se refere à abordagem da História Local/Regional, sobretudo no que tange aos municípios mais "jovens" da nação brasileira; é o caso por exemplo dos 141 municípios que compõem o estado de Mato Grosso.

A ausência e/ou insuficiência de materiais didáticos para trabalhar o enfoque da História Local/Regional é um dos desafios enfrentados pelos (as) professores (as) em suas vivências e práticas docentes.

Ao nosso ver, essa lacuna vem sendo preenchida, ao menos em parte, pelas pesquisas realizadas no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional. No caso, em especial, do estado de Mato Grosso, foco de nosso interesse, temos um ProfHistória, sediado na capital do estado, Cuiabá,

ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Outro ProfHistória sediado em Cáceres e coordenado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

Como o ProfHistória apresenta a peculiaridade do (a) discente ter que elaborar um produto sobre o tema que pesquisou, esta exigência tem produzido inúmeros materiais didáticos relevantes para o ensino de História, e um breve levantamento bibliográfico permite-nos destacar alguns trabalhos que discutiram a História Local/Regional e produziram um material didático sobre municípios do estado de Mato Grosso, a saber: 1) a dissertação produzida por Roberta Siqueira de Souza Antonello, intitulada *História Local no Processo de Ensino e Aprendizagem Histórica: O Caso do Município de Guarantã do Norte-MT,* que compreende um Livro Paradidático composto por 13 propostas de Oficinas que abordam aspectos da história de Guarantã do Norte, como a colonização do município, a questão patrimonial e a presença de sujeitos invisibilizados pela narrativa oficial no processo que constitui a história do município, como é o caso das mulheres e dos indígenas; 2) a dissertação de autoria de Sandro Ambrósio Alves, com o título *Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis-MT: Orientações Didáticas no Ensino de História,* que aborda o ensino de história e a educação patrimonial na cidade de Rondonópolis, além de apresentar orientativo didático com sugestões de atividades para o professor trabalhar com a educação patrimonial, 3) Rejane Alves Rodrigues Ditz, com a dissertação intitulada *Educação Patrimonial no ensino de História: Do centro histórico de Cáceres para a sala de aula,* que faz uma abordagem de como se deu o processo de tombamento do centro histórico de Cáceres através da Educação Patrimonial, elaborando ainda oficinas com os (as) estudantes do 6º ano do ensino fundamental, visando desenvolver metodologias que levem à valorização do patrimônio local, 4) a dissertação de Nelton Messias Soares, com o título *Uma proposta didática para o ensino de história de Pontes e Lacerda -MT*, na qual aborda a história local, produzindo um material didático digital que resultou em um E-book contendo depoimentos, fotografias e diversas outras fontes para o (a) professor (a) trabalhar com o ensino da história local, e, por fim, 5) a dissertação de João Carlos Rossato, denominada *Vera-MT e o Ensino de História: Colonização, Sujeitos Invisibilizados e Patrimônio Histórico Local,*

no qual o pesquisador elaborou um conjunto de Oficinas temáticas que abordam temas sobre o município de Vera (MT).

Aqui foram citados apenas alguns trabalhos dos Programas de Mestrado em Ensino de História, mas é importante ressaltar que estes possuem em sua base de dados várias outras investigações que foram e estão sendo desenvolvidas com enfoque na temática local/regional.

Nesse sentido, como afirmado, há um movimento profícuo no cenário atual de pesquisas que investigam a História Local/Regional do estado de Mato Grosso, sendo assim nossa contribuição para esta problemática tem sido investigar e publicizar os estudos e propostas didáticas para o ensino da história do município de Guarantã do Norte, localizado na região norte, a 725 km da capital Cuiabá.

Esse Capítulo constitui-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *História Local no Processo de Ensino e Aprendizagem Histórica: O Caso do Município de Guarantã do Norte-MT,* defendida no ano de 2020, escrita por Roberta Siqueira de Souza Antonello, sob a orientação de Ana Paula Squinelo. Com isso, pretendemos contribuir com as discussões em torno do ensino da História Local/Regional, mas, sobretudo, apontando possibilidades efetivas e viáveis para o (a) professor (a) em sua prática docente em sala de aula. Em especial, apresentamos uma proposta de Aula Oficina que dialoga e entrelaça alguns caminhos: Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e o Sítio Arqueológico São João.

A PROBLEMÁTICA DA HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O ensino de história, em linhas gerais, no início da sua inclusão nos programas escolares a partir do século XIX, esteve pautado em um amontoado de datas e fatos decorados, o que traduz a realidade e o projeto de educação daquele período. Porém, na atualidade percebe-se o despertar para novas práticas que visam desenvolver o pensamento histórico, por meio da atribuição de sentido a consciência histórica.

É perceptível a mudança nos propósitos do ensino de história nos últimos anos, a disciplina que procurava buscar e reforçar uma identidade nacional, pautada nas figuras de heróis e símbolos nacionais, passou a valorizar a identidade individual, o senso do que é ser cidadão, por meio do envolvimento dos (as) estudantes nas questões coletivas nos grupos em que estão inseridos. Para tanto, os (as) professores (as) de história em sua maioria estão tendo um momento de repensar as práticas e o ensino de história, pois, como afirmou Guimarães, "os objetivos, as finalidades educativas, os currículos prescritos, os livros e materiais didáticos e a formação do (a) professor (a) se modificaram" (GUIMARÃES, 2012, p. 236)

Como mediador (a) do conhecimento, o (a) professor (a) deve proporcionar situações de aprendizagem que estimulem os (as) estudantes a estabelecer relações e reflexões entre os conteúdos estudados (currículo) e o que é vivido em seu entorno, para que dessa maneira os (as) alunos (as) possam encontrar sentido no que estão aprendendo.

Assim, a inserção de uma metodologia para trabalhar com a história local articulada com outros conhecimentos pode trazer às aulas a dinamicidade que tanto se busca neste momento, sendo uma abertura para a aprendizagem histórica, promovendo uma relação mais próxima do (a) estudante com sua comunidade. Desse modo, a aprendizagem histórica significativa pode ser pensada por meio da educação histórica e do desenvolvimento da consciência histórica, que podem ser buscadas não só no ambiente escolar, mas em todos os espaços de convívio.

Portanto, o local e o cotidiano, independente da proporção, são "lugares de memória", o que Pierre Nora definiu como "lugares simultaneamente materiais, simbólicos e funcionais" (NORA, 1993, p. 21) e por isso fornecem várias possibilidades formativas, educativas e "importantes dimensões do viver - logo, podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade a partir de diferentes situações, fontes e linguagens". (NORA, 1993, p. 21-22)

Segundo Rüsen,

> A consciência histórica funciona como um modo específico de

> orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar–nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (RUSEN, 2011, p. 55-56)

Dessa forma, os (as) estudantes, partindo do princípio da consciência histórica, poderão ser capazes de dar significado ao que se aprende, pois "são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica" (RUSEN, 2011, p. 54).

Contudo, a aprendizagem histórica proporciona mais do que um simples adquirir conhecimento do passado, ela deve ser compreendida como,

> Um processo pelo qual as competências adquiridas progressivamente emergem como um processo de mudanças de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada. (RUSEN, 2011, p. 51)

Portanto, se entendemos que a consciência histórica, segundo Rusen, é a "realidade a partir da qual se pode entender o que a história é como ciência e porque ela é necessária" (RUSEN, 2011, p. 56) e que para desvendar esses fundamentos da ciência da história seria por meio da vida cotidiana concreta, pensar o local nesta perspectiva estaria contemplando a aprendizagem histórica.

Guimarães afirmou que,

> Ensinar e aprender história regional/local faz parte de um processo de (re)construção das identidades individuais e coletivas, fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos críticos. (GUIMARÃES, 2012, p. 240)

Assim, ensinar e aprender história não são processos difíceis de serem propostos com uma metodologia específica, mas sim algo a ser construído "no diálogo, na experiência cotidiana, em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade de forma ativa e crítica" (GUIMARÃES, 2012, p. 241). Dessa maneira, devemos pensar que a memória das

pessoas da localidade, de todos os aspectos que regem essa comunidade podem ser registrados, refletidos e compartilhados. Nesse viés, temos "a escola e as salas de aula de história como lugares de memória da história recente, imediata e distante". (GUIMARÃES, 2012, p. 242). Embora o que muitas vezes predomina nos lugares de memória é o que foi estabelecido pelo poder constituído, o que merece destaque é aquilo que deve ser silenciado na visão de quem detém o poder.

De acordo com Le Goff,

> 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, 1994, p. 477)

Ao considerar a memória como o lugar onde se constrói e perpetua a história, ressalta-se a importância de se trabalhar uma memória coletiva que seja libertadora, política, militante e não que sirva de fomento para a manipulação de grupos políticos. Para Bittencourt "a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para o ensino". (BITTENCOURT, 2004, p. 168). Ainda, no que se refere a essa discussão, Montenegro pontuou que

> A memória tem como característica fundante o processo relativo que a realidade provoca no sujeito. Ela se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou o indivíduo, formando um imaginário que se constituiu em uma referência permanente de futuro. (MONTENEGRO, 2001, p. 19)

Nessa perspectiva, temos a história local/regional como um ponto de partida importante para que se concretize essa relação memória e história, valorizando e recuperando histórias, contando com o protagonismo dos (as) professores (as) e estudantes.

Nesse sentido, Squinelo destacou que,

> Problematizar aspectos da história regional/local situados no presente buscando um diálogo com o passado propicia a possibilidade de entendermos os processos constitutivos de nossa

> memória, história e identidade, bem como suas rupturas e permanências. (SQUINELO, 2018, p. 71)

Assim, ao trazer uma abordagem sobre essa História Local/Regional, o (a) professor (a) pode propiciar ao estudante conhecer novas abordagens e novos personagens desta história.

Para Rüsen, a aprendizagem histórica se caracteriza pelo fato de dar sentido ao que o (a) aluno (a) aprende na escola, valorizando sua vivência e, portanto, o que traz de outros ambientes, "a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver essa competência". (RUSEN, 2011, p. 52)

Dessa forma, o (a) professor (a), pensando em uma proposta de ensino de história tendo a história local como suporte, oportunizaria aos estudantes um ensino significativo, pois estes estariam incorporando conhecimentos do seu próprio cotidiano, das relações estabelecidas no espaço em que viveu, problematizando situações que estimulem os (as) estudantes a pensar historicamente. O que pode ser observado na afirmação de Barbosa,

> O ensino de história local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima. (BARBOSA, 2006 p. 66)

Desse modo, ensinar história requer do (a) professor (a) a habilidade de buscar estratégias e significados ao conhecimento que transmite aos estudantes, superando o simples transmitir informações, já que isso não desenvolve a capacidade de pensar historicamente e de análise da sua realidade social.

Ainda no âmbito dessa discussão, Schmidt afirmou que

> A aula de história é o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade de o professor ser o

> produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir, pessoalmente para isso; de outro, a opção de se tornar tão somente eco do que já foi dito por outros. (SCHIMIDT, 2004, p. 31)

Com base na afirmação de Schmidt concluímos que, para tornar o ensino de história e, consequentemente, a aprendizagem histórica dos (as) estudantes significativos, o (a) professor (a), como mediador, deve possibilitar o conhecimento e a reflexão por meio de fontes, documentos e da percepção da realidade que o cerca e da relação que se estabelece com seu grupo, reforçando assim o conceito de cidadania.

A sala de aula, segundo Schmidt e Cainelli, não é apenas o espaço onde as informações são repassadas, mas onde se estabelece uma relação de troca e por meio delas se constroem as significações e sentidos. (SCHIMIDT, 2004, p. 31). Partindo desse princípio, passamos a pensar em alternativas que possibilitem alcançar a aprendizagem histórica. Neste sentido, nos reportaremos aos Programas de Pós-graduação que estão crescendo no Brasil, como exemplo o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Destacamos que, ao longo das últimas décadas, seja em nível global e/ou nacional, a História Local/Regional vem alçando espaço entre as pesquisas científicas, como pontuou Silva,

> Felizmente a perspectiva redutora sobre a História Local foi se alterando e hoje em dia são as próprias Universidades Portuguesas e estrangeiras a criarem cursos de mestrado ou seminários dentro dos mestrados que visam o tratamento de temas dentro da história local, e não faltam doutoramentos que se circunscrevem a temáticas do mesmo âmbito. E há mesmo cadeiras do âmbito da história local nos cursos superiores. Por essa via se vai renovando e inovando nas temáticas, nas fontes e metodologias. (SILVA, 1998, p. 384)

O que contribui muito com o ensino e aprendizagem dos (as) estudantes, o que pode ser constatado na afirmação de Silva, "ao contrário do que muitos imaginam, a história local tem aberto novos caminhos, novas vias e novos temas de pesquisa que tem feito avançar e progredir o conhecimento histórico". (SILVA, 1998, p. 384)

Dessa forma, pensando em novos caminhos, novos temas e novas possibilidades, nos propomos a pensar alguns aspectos históricos de Guarantã do Norte a partir da perspectiva do Patrimônio Cultural e por meio da proposição de uma aula-oficina.

UMA ABORDAGEM DA QUESTÃO PATRIMONIAL A PARTIR DA METODOLOGIA DA AULA-OFICINA

Destacamos que o Patrimônio Cultural, no âmbito dessa reflexão, é compreendido a partir do disposto em nossa Constituição Federal, que o define como sendo os "bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira". (BRASIL, 1988, art.216)

Dessa forma, tanto os bens materiais - imóveis, móveis, documentais, bibliográficos, acervos museológicos, coleções arqueológicas - quanto os bens imateriais - celebrações, formas de expressão, músicas, danças, práticas culturais coletivas - devem ser conhecidos para serem preservados.

Neste sentido, a Educação Patrimonial coopera para que os sujeitos conheçam seu patrimônio local e desta forma possam adquirir o respeito e a valorização dos bens, bem como fortalecer o sentimento de identidade e cidadania. "O que se busca é a tomada de consciência das comunidades sobre a relevância da geração, valorização e resguardo de patrimônios culturais locais". (SABALLA, 2007, p. 23)

Ainda nesta perspectiva, entendemos que

> A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. (HORTA, 1999, p. 6)

Estabelecemos, como metodologia para a abordagem do Patrimô-

nio, a Aula-Oficina, aqui compreendida de acordo com os pressupostos teóricos de Isabel Barca, no qual inferiu, entre outras questões, que a Aula-Oficina insere-se em um contexto no qual "o aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras participam juntos desse processo", (BARCA, 2004, p. 137) favorecendo desta maneira uma atitude de ação-reflexão-produção.

Ressaltamos que um de nossos objetivos é romper com as aulas baseadas em narrativas históricas positivistas e elitistas nas quais o (a) professor (a) é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o (a) estudante mero (a) receptor (a) de informações, pois compreendemos que as aulas devem permitir que os (as) estudantes reflitam sobre a história e como ela foi construída, transformando-os em protagonistas na construção do saber.

GUARANTÃ DO NORTE (MT): UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DE SUA HISTÓRIA POR MEIO DE UMA AULA-OFICINA

Neste contexto, inserimos o município de Guarantã do Norte (MT) que, apesar de ser muito jovem em relação a inúmeras cidades históricas do Brasil, possui espaços que podem ser preservados e pensados como Patrimônio Material, Imaterial e até mesmo Natural. Portanto, mediante a Educação Patrimonial, nessa reflexão compreendida como um "processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo" (HORTA, 1999, p. 6), pensamos uma Aula-Oficina para que o conhecimento possa ser levado ao espaço escolar e, também, para toda a comunidade local.

No que se refere ainda à importância da abordagem da questão patrimonial, Bittencourt afirmou que,

> A preservação do patrimônio histórico é vista, hoje, prioritariamente, como uma questão de cidadania e, como tal, interessa a todos por se constituir em direito fundamental do cidadão e esteio para a construção da identidade cultural. (BITTENCOURT, 2005, p. 137)

Assim, torna-se imprescindível levar para sala de aula a metodologia da Educação Patrimonial (nesse estudo de caso associada a Aula-Oficina), por meio da qual os (as) estudantes poderão realizar atividades voltadas para a preservação e valorização do seu patrimônio e, consequentemente, da sua história.

O trabalho com a questão patrimonial é uma forma de desenvolver a consciência histórica nos (as) estudantes, portanto utilizá-lo como um recurso didático pode contribuir com a aprendizagem histórica. Registramos, assim, que a Educação Patrimonial, na qual nos inspiramos, é baseada no Guia Básico de Educação Patrimonial e inspira nosso trabalho ao inferir que

> 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, 1999, p. 4)

Portanto, nossa reflexão almeja contribuir para que o (a) estudante se aproprie da sua história e possa de alguma forma agir conscientemente diante da sua realidade.

Aula-Oficina: Conhecendo o Sítio Arqueológico São João, Patrimônio Imaterial da cidade

Nível:

Fudamental II – 6° ao 9° anos

Horas-aula:

6 h/a

Um dia para a visitação ao Sítio Arqueológico São João.

Apresentação:

Essa atividade deverá apresentar aos (as) estudantes um pouco da pré-história do município de Guarantã do Norte (MT), por meio da visita ao sítio arqueológico São João.

São considerados sítios arqueológicos, segundo a definição do Instituto do Patrimônio Artistico e Nacional (IPHAN), os locais onde são encontrados 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.

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, o Sítio Arqueológico São João, localizado na linha 38, comunidade São João Batista, a 30 Km de Guarantã do Norte (MT), obteve seu registro em 15 de janeiro de 2009, com a descrição de sítio de gravuras rupestres . É localizado em propriedade privada, em uma área devoluta e exposto a céu aberto. Seu grau de integridade está entre 25% e 75%, possuíndo sinais de vandalismo e, embora tenha sido considerado pelos especialistas com uma relevância alta, até o momento somente foram desenvolvidas no local atividades de registro, com nenhuma política de preservação por parte do órgão responsável e nem do poder público.

A arte rupestre é o nome da mais antiga representação artística da história do homem, consiste em pinturas e desenhos gravados em paredes e tetos das cavernas ou em outras superfícies sólidas, em forma de rituais ou para comunicação.

O Sítio Arqueológico São João possui características da arte rupestre, embora expostas a céu aberto, o que leva a um desgaste. As gravuras podem ser facilmente identificadas e pela análise das figuras se asseme-

lham muito com as encontradas no Sítio Arqueológico Pedra Preta, localizado em Paranaíta (MT), a uma distância de 196 Km de Guarantã do Norte, o que nos leva a constatar que supostamente faziam parte do mesmo grupo ou talvez teriam se deslocado de um lugar para o outro.

O Estado de Mato Grosso possui um potencial muito grande em patrimônio arqueológico, tem um total de 792 sítios arqueológicos cadastrados, que variam desde líticos aos registros rupestres, incluindo o segundo mais antigo do Brasil o de Santa Elina, na Serra das Araras, no município de Jangada. Nele foi encontrada a ossada de uma preguiça gigante, extinta há 10 mil anos.

Em decorrência destes fatores, nós, professores, não podemos privar nossos (as) estudantes de obter esse conhecimento, reduzindo os estudos somente a aspectos gerais presentes nos livros didáticos, sendo que a região e o local onde os (as) estudantes estão inseridos apresentam as mesmas características se não mais interessantes e que poderiam despertar de maneira mais significativa o interesse pelo assunto.

Tendo em vista essas questões, cabe ao (a) professor (a) inserir essa temática em sala de aula, para isso este material poderá auxiliá-lo (a) nessa proposta.

Objetivos:

- Conhecer um pouco da pré-história de Guarantã do Norte, percebendo a "reconstituição do passado através de vestígios observados no presente";
- Possibilitar o conhecimento do patrimônio existente no município, permitindo aos (as) estudantes e a comunidade apropriar-se dele;
- Sensibilizar para a importância da preservação do local e incentivar a busca de políticas públicas para a questão.

Atividade 1:

Professor (a) insere o assunto em sala de aula, expondo informações sobre o que é um sítio arqueológico, privilegiando aspectos locais e

apresentando algumas definições gerais de conceitos importantes, como, por exemplo, arqueologia, arte rupestre, patrimônio, além de problematizar algumas fotografias do Sítio Arqueológico São João com o objetivo de sensibilizar os (as) alunos (as) para a aula de campo.

IMAGEM 01 - Uma das marcas que podem ser encontradas no Sítio Arqueológico São João.
Fonte: Arquivo pessoal Roberta Siqueira de Souza Antonello

IMAGEM 02 – Marca que pode ser encontrada no Sítio Arqueológico São João e que se assemelha a marcas encontradas em outro sitio localizado a 196 Km.
Fonte: Arquivo pessoal Roberta Siqueira de Souza Antonello

Apresente as fotografias acima para os (as) estudantes, impressas ou por meio do data show e peça para que eles façam a análise.

Seguem abaixo sugestões de algumas perguntas para reflexão:

- Descreva as imagens.

- Você consegue identificar as inscrições?

- Poderia se afirmar que são marcas remanescentes do passado?

- Na sua opinião o que significa cada um desses desenhos nas imagens?

- Seria importante a conservação deste local? Justifique.

- Como viviam esses povos? Você consegue imaginar?

Professor (a) reforça com os (as) estudantes que essas marcas são vestígios do passado que sobreviveram ao tempo e podem ser referências importantes da memória de um povo.

Atividade 2:

Nesta atividade o (a) professor(a) deverá organizar uma visita monitorada ao local do Sítio Arqueológico São João, para isso planeje com antecedência, pois a localização é na zona rural, um pouco distante da cidade, o que requer a organização de transporte e autorização dos pais para realização da atividade extra classe.

Siga o roteiro de visita monitorada e ao final da atividade os (as) estudantes poderão expor suas conclusões para toda a comunidade escolar em forma de painéis com fotografias e informações sobre o sítio arqueológico.

Roteiro de visita monitorada

Podemos utilizar como base para a elaboração da ficha de observação o roteiro apresentado no quadro abaixo, que tem como base o modelo que faz parte do livro Guia Básico de Educação Patrimonial.

Baseado no *Guia Básico,* sugerimos para o (a) professor (a) a ficha como modelo para a visita monitorada, lembrando que é uma inspiração para facilitar a aula de campo, e pode ser alterada de acordo com a necessidade do (a) professor (a) e de seus (as) alunos (as).

A ficha está dividida em quatro itens, aspectos principais a observar (físicos, construção, função, forma e valor), perguntas pertinentes aquele aspecto, o que pode ser observado de imediato e aspectos a pesquisar , que seriam perguntas e questionamentos que vão além da observação . Nesse momento, o (a) professor (a) pode direcionar a uma pesquisa mais aprofundada sobre as dúvidas elencadas pelos (as) estudantes.

Segue modelo:

Roteiro de visita monitorada

Local:_____

Data:_____

Sítio arqueológico:_____

Aspectos principais a observar	**Perguntas**	**Aspectos descobertos pela observação**	**Aspectos a pesquisar**
Aspectos Físicos	O que você pode visualizar no local? As gravuras são visíveis? Possuem aspectos naturais?		
Construção	As marcas encontradas no sítio podem ter sido fabricadas manualmente ou por máquinas? O que poderia ter sido utilizadopara fazer os desenhos?		
Função	Em que períododa História você acredita terem sido feitas essas marcas? Quem poderia ter feito? O que queriam dizer por meio dessas marcas?		
Forma	Os desenhos são todos iguais? Possuem a mesma forma? Podemos afirmar que háuma sequência nos desenhos, ou são aleatórios? A partir da análise de como os desenhos foram feitos é possível definir a função que eles tinham? Você acredita que eles estão no formato original de quando foram feitos?		
Valor	Qual o valor dessas marcas para quem as fez? E para você que está tendo a oportunidade de visualizá-las? E para a sociedade geral? Você considera que esse local está sendo valorizado como deveria? Quem deveria cuidar desse local e valorizá-lo?		

Fonte: Cf. HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 12.

Professor (a): Ao final da atividade, faça uma discussão das respostas do quadro. É importante ressaltar com os (as) estudantes a questão patrimonial, bem como a importância da preservação desses bens para a história da cidade.

Atividade 3:

Após os (as) estudantes retornarem da visita ao Sítio Arqueológico em posse desse roteiro completo com as respostas, o (a) professor (a) deverá analisar os dados coletados, bem como esclarecer as possíveis dúvidas apresentadas pelos (as) estudantes e dessa forma expor a comunidade escolar os resultados de maneira coletiva, com painéis, desenhos, gráficos e exposição de fotos tiradas do local.

Avaliação:

Os (as) estudantes deverão ser avaliados durante todo o processo, na participação nas atividades de campo e na sistematização dos resultados, que culminará com a apresentação à comunidade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como pesquisadoras do ensino de história, não pretendemos, com a reflexão aqui apresentada, esgotar a temática sobre a História Local/Regional e o ensino de história, e sim objetivamos apresentar como é possível o trabalho com a História Local/Regional, sobretudo nos municípios que carecem de materiais didáticos para uso nas aulas de história.

Esse movimento que envolve a pesquisa, ensino e produção de materiais didáticos, como afirmado no início dessa escrita, tem crescido nos últimos anos e, algumas dessas investigações tem, inclusive, passado a subsidiar o trabalho docente do (a) professor (a). Em alguns casos, como o da dissertação que embasa este texto, pela produção do material didático de excelente qualidade, acabou por ser subsidiada, editada e publicada pela Secretaria de Educação municipal, e o material, sendo distribuído para as escolas da educação básica. Nesse caso, a pesquisa produzida no

âmbito do ProfHistória exerce uma contribuição ímpar, significativa e potente para o local que foi *locus* da investigação.

Por fim, pontuamos que apresentamos uma das possibilidades de trabalho com a proposta de Aula-Oficina. Esta dialogou e entrelaçou alguns caminhos: Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e o Sítio Arqueológico São João. Entretanto, outros caminhos são possíveis, como falar do processo de colonização pela via dos sujeitos invisibilizados, ressaltando a questão do negro, do indígena, dos campesinos, dos movimentos sociais, dos partidos políticos, das festas populares, dos bens imateriais, dos espaços públicos, da presença da mulher no processo de colonização etc, enfim, cabe ao (a) professor (a) descobrir os caminhos a partir de suas demandas/necessidades e decidir qual melhor forma de trilhá-los.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandro Ambrósio. *Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis-MT:* Orientações Didáticas no Ensino de História.2018. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em ensino de história, Cuiabá, 2018.

ANTONELLO, Roberta Siqueira de Souza. *História Local no Processo de Ensino e Aprendizagem Histórica:* O Caso do Município de Guarantã do Norte-MT. 2020. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em ensino de história, Cuiabá, 2020.

BARBOSA, Vilma de Lurdes**.** "Ensino de História Local: Redescobrindo Sentidos". In. Saeculum, *Revista de História [15],* João Pessoa, Jul-Dez.2006.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes*. Ensino de História*: Fundamentos e Métodos. São Paulo. Cortez, 2004.

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

DITZ, Rejane Alves Rodrigues. *Educação Patrimonial no ensino de História:* Do centro histórico de Cáceres para a sala de aula*.* 2018. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em ensino de história, Cáceres, 2018.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*: Experiências, reflexões e aprendizados. Ed. 13. Campinas: Papirus, 2012.

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

LE GOFF, Jacques. *Memória.* In: História e Memória**.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1994, p. 477

MONTENEGRO, Ana Maria da Costa. *Ensino de História***:** Das Dificuldades e Possibilidades de um Fazer. In. DAIVES, N. (org.) Para Além dos Conteúdos no Ensino de História. Niterói: Eduff, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e História – a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, USP, nº10, dezembro 1993, p. 21

ROSSATO, João Carlos. *Vera-MT e o Ensino de História:* Colonização, Sujeitos Invisibilizados e Patrimônio Histórico Local*.*2021. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em ensino de história, Cuiabá, 2021.

RUSEN, Jorn. RUSEN, Jorn. In BARCA, I., SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R.

Jorn Rusen e o ensino de História. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

SABALLA, Viviane Adriana. Educação Patrimonial: "lugares de memória". *Revista MOSEION*, vol.1, junho de 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SILVA, Francisco Ribeiro. *História Local***:** Objectivos, métodos e fontes. Seminário na Ilha do Faial, Porto, 1998.

SOARES, Nelton Messias. *Uma proposta didática para o ensino de história de Pontes e Lacerda -MT.*2018. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual de Mato Grosso, Programa de Mestrado Profissional em ensino de história, Cáceres, 2018.

SQUINELO, Ana Paula. "Em Mato Grosso invadido..." Alfredo D'Escragnolle Taunay e a retirada da Laguna: Ensino e História Regional/Local em Mato Grosso do Sul- Uma proposta de trabalho com as imagens produzidas por Taunay. In: SQUINELO, Ana Paula, ZARBATO, Jaqueline, *Ensino de História, Educação Histórica e Linguagens:* Olhares de docentes do Centro-Oeste Brasileiro. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

OS SUBÚRBIOS E SEUS SABERES ENTRECRUZADOS: APLICAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, MÚSICA POPULAR E O PATRIMÔNIO IMATERIAL DA GRANDE MADUREIRA - RJ

Lucas Marinho Nunes

PROFESSOR, O SUBÚRBIO TEM PATRIMÔNIO?

Escutei essa pergunta na primeira vez que levei um grupo de alunos para percorrer um itinerário de educação patrimonial na região da Grande Madureira. Ela ilustra bem as dificuldades de compreensão da nossa sociedade sobre a preservação patrimonial em áreas periféricas. Para aquela aluna, a compreensão do que seria o patrimônio estava restrita aos conjuntos monumentais, museus, locais centrais das cidades onde a história "oficial" se faz presente. Numa cidade como o Rio de Janeiro, capital colonial, imperial e republicana, essa sensação de que o "patrimônio nacional" está constituído no centro da cidade é mais evidente, provocando um apagamento das questões patrimoniais de áreas subjacentes. Isso soa até paradoxal no Rio, tendo em vista que a cultura popular predominante na cidade, o Samba e o Funk, são culturas periféricas.

Essa foi uma das inúmeras vezes que enquanto professor de História e morador de uma área periférica pude constatar esse embate entre a valorização de uma história oficial, curricular, erguida com a finalidade de servir a nação e a história que fazemos no nosso cotidiano, uma história popular e que acaba por vezes ganhando ares pitorescos nas nossas escolas, nos nossos bairros e nas nossas vidas.

São desse conjunto de experiências profissionais e pessoais que durante o curso de mestrado me dediquei a produzir a revista digital "Caminhos da Música Suburbana: Itinerário de Educação Patrimonial na

Grande Madureira – RJ", produto pedagógico para ser aplicado em espaços escolares dessa região da Zona Norte carioca. Conhecedor das potencialidades locais por ser integrante de um grupo cultural da região – o G.R.E.S. Império Serrano – busquei nesse trabalho criar um itinerário para uma aula de campo sobre o patrimônio cultural e a produção de nove sugestões de atividades que envolvem história local, seus bens culturais e a música produzida pelos grupos de cultura popular inseridos no território.

A produção desse material nos conduziu a dois debates que proponho também serem discutidos nesse texto. O primeiro deles é que currículo queremos para as nossas escolas? Tendo em vista que o debate curricular é extenso e eminentemente político, demonstraremos a importância do trabalho da história regional/local, numa perspectiva de inversão do *locus* de análise da história trabalhada em sala de aula, o que pode ser uma ferramenta interessante para a produção de uma narrativa histórica que ponha em destaque grupos tradicionalmente subalternizados.

O segundo ponto tem relação com a produção do saber histórico e sua epistemologia. Evocando o termo encruzilhada nas suas mais diversas possibilidades, afirmamos a importância dos saberes afro-amerín-dios para o ensino de história, compreendendo que o momento histórico do país impõe a nós educadores desafios prementes e que a transformação do espaço escolar passa por romper com signos coloniais.

Ademais, se faz importante trazer à baila uma descrição pormenorizada do nosso recorte geográfico e como a ocupação desse território por determinados grupos sociais fez a diferença para que ali subsista uma produção musical de grande valor para a cultura popular carioca. E por fim, apresentar uma das atividades da revista "Caminhos", com o sincero desejo de que possamos inspirar outros trabalhos na mesma temática, envolvendo cultura popular, música e patrimônio.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA COMO FERRAMENTA DE EXCLUSÃO: DISCUSSÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

A produção historiográfica brasileira durante os séculos XIX e XX foi determinada pelos padrões da ciência histórica praticada na Europa do mesmo período. Uma historiografia homogênea, centrada na exaltação ao Estado-Nação e seus grandes personagens. Linear e progressiva, creditava prodígios ao futuro. As outras experiências históricas que particularmente não fossem de matriz europeia ou que não ensejassem o sentido de progresso orientado pela política de Estado eram naturalmente relegadas a um segundo plano (ABREU, 2016; REZNIK, 2002). No campo do Ensino de História o panorama era similar ou tão ortodoxo quanto, em virtude de políticas autoritárias que o país enfrentou, notadamente durante o século XX, durante os momentos ditatoriais do Estado Novo (1937-1945), que alicerçado no mito da democracia racial legitimava uma pacífica hierarquização entre os elementos formadores da nacionalidade brasileira, e da ditadura civil-militar (1964-1985), que teve a História como uma disciplina escolar especialmente visada. Quaisquer tentativas de construir narrativas históricas do país sob o enfoque de grupos subalternizados eram compreendidas como subversão à ordem imposta (BITTENCOURT, 2018, p. 141). O Estado sob o controle militar reafirmava uma educação conservadora, calcada, no caso do Ensino de História, nos mitos fundacionais da nação.

Apesar dos significativos avanços das últimas três décadas, o debate curricular atual é marcado por retrocessos no campo do Ensino de História, representando bem a agenda política nacional após a ascensão ao poder de grupos de extrema-direita e sua sanha pelo controle dos dispositivos de reprodução social. A comunidade docente em geral, especialmente as escolas públicas, vivem atualmente sobre franco ataque de forças neoliberais que projetam na internacionalização dos currículos uma oportunidade de privatização da educação em todos os níveis de ensino, pois o governo assumiu para si a cartilha de instituições como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A defesa da escola pública, laica e plural é, em última análise, a defesa da livre manifestação de ideias na sociedade. Sem a existência desse espaço num país tão múltiplo como o nosso, onde existe uma infinidade de culturalismos regionais e suas várias interpretações de mundo, outros modelos estarão seriamente ameaçados. Urge a busca por outras formas de se ocupar o ambiente escolar e de novas perspectivas de ensinar história, sob pena da perpetuação das estruturas sociais excludentes.

POR OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No Brasil e na América Latina como um todo os movimentos de patrimonialização das práticas culturais são recentes e profundamente ligados aos saberes afros e ameríndios, muitas vezes produzidos em territórios de exceção onde quem os governa, e que paradoxalmente também é quem concede a essas populações a chancela patrimonial, nega de forma sistemática a essas populações seus direitos civis básicos (COSTA, 2017). Madureira é mais um desses lugares. Um território fundado, numa perspectiva histórica, sob a tríade: escravidão – migração – marginalização.

A tomada de consciência das populações historicamente marginalizadas pode surgir da ressignificação do território expropriado outrora e que tem na sua ocupação uma dessas possibilidades. A ação de caminhar em espaços públicos que nos permitem de maneira ímpar conectar passado e presente, logradouros que para determinadas coletividades possuem representatividade, espaços que podem ser definidos como "sítios históricos de caráter sensível" (LIMA, 2016, p. 147) é algo a ser valorizado. É característica da população da Grande Madureira a ocupação da rua. Espaço verdadeiramente popular, onde de fato as manifestações da cultura acontecem. O povo de Madureira ocupa a rua e gosta de estar nela, vivê-la, e por isso a entende como um terreiro, o espaço onde as dinâmicas sociais são referenciadas. São nos "rituais" dos bailes, desfiles, ensaios, rodas de Samba e de Jongo que se dão o cruzamento dos vários saberes, manifestados nos corpos pela umbigada do jongueiro, no requebro sincopado da passista, no bailado do mestre-sala e no passinho do Funk. Ao gingar nas encruzilhadas é que esse povo expressa seus

valores. A encruzilhada é aqui compreendida enquanto espaço nas suas múltiplas dimensões, inclusive a religiosa, a qual é a morada do Orixá Exu. Possui uma epistemologia própria, no que podemos corroborar com a ideia de uma "Pedagogia da Encruzilhada" (RUFINO, 2018) que emerge de um processo de valorização dos saberes africanos em diáspora. Há que se entender o recorte territorial aqui proposto sobre esse prisma, invariavelmente.

> A encruzilhada aponta para múltiplos caminhos, afinal, a noção de caminho assentada no signo Exu se compreende enquanto possibilidade, e não como certeza. [...] em sua potência, diferentemente do que é praticado pela lógica ocidental, um caminho não se torna credível em detrimento de outros. A encruzilhada esculhamba a linearidade e a pureza dos cursos únicos, uma vez que suas esquinas e entroncamentos ressaltam as fronteiras como zonas pluriversais, onde múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber. (RUFINO, 2018, p. 8)

Fruto de embates políticos, experiências pedagógicas e visão de mundo, uma parcela dos decentes da educação básica compreende que os saberes, fazeres e viveres tradicionais produzidos nesses espaços, que são inclusive os próprios espaços escolares, podem ser instrumentos para a ressignificação das relações sociais em busca de emancipação. Não raro a escola, em muitos lugares circunscrita num território permeado por peculiaridades culturais, não potencializa esses saberes em seu trabalho cotidiano até pelo fato que não é um problema de fácil resolução o como e o que fazer, quais as possibilidades, tudo isso somado aos múltiplos ataques que sofremos. Sob o prisma revolucionário da cosmogonia africana está a incorporação de Exu, a essência do imprevisível e da multiplicidade do possível, o dono dos caminhos. A transformação do espaço escolar passa por romper com signos colonialistas que traumatizam e produzem inércia a novos movimentos.

> É importante que problematizemos a educação reconhecendo os equívocos praticados, para então buscarmos uma saída original, potente e incômoda. Estamos convencidos de que nós, educadores, temos uma tarefa urgente: Precisamos nos deseducar

> do cânone limitador para que tenhamos condições de ampliar os horizontes do mundo, nossos e das nossas alunas e alunos. Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver. (SIMAS & RUFINO, 2019, p. 161)

A reformulação dos conhecimentos propostos pelo sistema educacional vive a necessidade da mudança, não reformista, mas revolucionária, uma transformação profunda das relações educacionais. Não é só sobre o que é ensinado ou sobre como isso é feito, mas uma mudança da forma como as pessoas enxergam o mundo, como enxergam o seu lugar no mundo, enfim, uma transformação visando sua reexistência material e simbólica.

IDENTIDADES, MEMÓRIA E O USO DA HISTÓRIA REGIONAL / LOCAL

O mundo dito globalizado, ou em processo de globalização, tem operado transformações significativas nas relações sociais da humanidade ao ponto de tornar-se consenso uma certa crise identitária, onde os sujeitos são deslocados de um local seguro e estável, para um outro, desconfortável, descentralizado, pulverizado. A intensidade das informações que circulam pelo globo permite que as manifestações culturais se tornem cada vez mais homogêneas, massificadas e compartilhadas por pessoas dos mais remotos cantos da terra, uma característica das chamadas identidades pós-modernas (HALL, 2006).

A questão que se apresenta dado o esvaziamento dos sentimentos de pertença é como essas significações podem ser retomadas para acionar determinados dispositivos que se fazem presentes, mas que parecem como que soterrados pela avalanche informacional que vivemos. Isso impacta diretamente na ideia de uma História Local e o que se quer afirmar ao utilizar-se de seus pressupostos. Não é, portanto, o local por ele mesmo, dissociado do global, tampouco o local enquadrado numa hierarquização totalizante do conjunto social. É nessa multiplicidade das experiências nas diversas camadas de tempo que as identidades se constituem.

A percepção das vivências individuais e coletivas que concebem um determinado recorte temporal e espacial, não se resumem tão somente na experiência nacional e ao mesmo tempo não estão desvinculados desta. Não é por exemplo negar o fato de sermos brasileiros, ao contrário, é afirmar a existência de vários "Brasis" possíveis.

> Nesses termos entendemos que o exercício da história local vincula-se a processos de identificação, relacionados a um determinado sistema cultural que enfatiza as relações de vizinhança, contiguidade territorial, proximidade espacial. Essa ética de pertencimento é mais um elemento constitutivo desse sujeito fragmentado, múltiplo e instável. [...] o exercício da memória, o desejo da convivência e a perpetuação de símbolos e imagens. A história local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria – no estilo 'eu me ufano da minha terra' - mas como a 'costura' de um retalho dos processos de identificação do sujeito (REZNIK, 2002, p. 3).

Essa dicotomia entre o nacional e o regional não é entendida unicamente pelo campo da longa duração em sua concepção "braudeliana", em que processos históricos com profundidade temporal permitem a produção de narrativas que partem de uma mudança de escalas, do local ao global. Certamente eles existem, porém, de forma simultânea encontraremos processos microhistóricos, que estão no enfoque sobre os indivíduos com suas experiências vividas e o conjunto destes representados por associações culturais que coexistem no espaço, construindo elas mesmas peculiaridades que as distinguem umas das outras. É um recorte histórico-geográfico e também antropológico, com múltiplas possibilidades de análise quando da produção de atividades sobre o local no Ensino de História, que tem por dever inclusive discutir a própria noção de identidade nesses espaços e como ela permanece ou se altera ao longo do tempo.

E qual seria o papel da memória na formação da identidade? Num olhar menos atento, a memória apresenta-se como um fenômeno ligado exclusivamente as individualidades, a uma memória pessoal. O resgate de memórias pessoais é senão uma narrativa repleta de superposições e esquecimentos que os sujeitos produzem na busca de dizer quem são

e provar "eu estive ali", de se colocar na figura de testemunha ocular da história. No discurso produzido, afirmarão posicionamentos, preferências, e, inevitavelmente irão colocar-se como integrantes de algum tipo de coletividade. Das experiências vividas por grupos, surgem as memórias coletivas, uma das possibilidades que se apresentam ao historiador na tentativa de reconstituir os passados possíveis. "A memória emerge de um grupo que ela une [...] há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada" (NORA, 1993, p. 9).

O momento atual da humanidade produz um fenômeno inflacionário das memórias. Francois Hartog (2013) denomina como "presentismo" esse excesso de memória e patrimonialização que as sociedades vêm produzindo nos últimos anos. É o paradigma, o presente alargado que submete o futuro a ponto de não creditar que ele poderá ser promissor. "O futurismo deteriorou-se sob o horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro que sempre precisa um dia após o outro, e valoriza o imediato" (HARTOG, 2013, p. 148).

Sob esse regime de presente alargado, de que forma a memória coletiva se comportaria? Atento a essas questões, Pierre Nora cunhou o termo "lugares de memória" (1993). Não são necessariamente um ponto material no espaço, um lugar de fato, mas um fragmento de tempo passado posto sob permanente vigilância, que uma comunidade insiste e se propõe a preservar, um bastião para onde uma comunidade transporta-se através da história.

> [...] a defesa, pelas minorias de uma memória refugiada sobre focos privilegiados [...] nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. [...] é este vai e vem que os constitui: Momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas da praia quando o mar se retira da memória viva (NORA, 1993, p. 13).

Os lugares de memória são um porto seguro que as comunidades projetam a fim de preservar o que lhes é caro. É a sua própria identidade que está lá, pronta a ser acessada, sem se confundir com a ideia de antiquário, algo aprisionado, imutável e preservado de forma intocada. É também um outro indício do excesso patrimonial do tempo presente, pois um bem cultural elevado à condição de patrimônio, goza de certo *status* na sociedade. Talvez esse seja o preço a pagar pela preservação de bens culturais imateriais frente ao presente que tudo engole. Essas são experiências coletivas referenciadas pela memória e marcadas por uma especificidade na sua transmissão que temos por intenção acionar em atividades patrimoniais. É permitir que possamos visualizar no presente marcas que, encobertas pelo véu do tempo, permanecem ansiosas por seu desvendamento.

SOBRE A OCUPAÇÃO DOS SUBÚRBIOS DA GRANDE MADUREIRA

Sobre o fluxo migratório que deu origem a Grande Madureira, Nei Lopes é quem nos ajuda a compor o mosaico na então capital federal entre o fim do século XIX e o início do século XX, demonstrando de que forma a população negra se verá forçada a buscar outros espaços dentro da cidade que não os do centro, já que a "[...] ideologia do branqueamento que vai delimitar o espaço físico a ser ocupado por esses negros, vindos de todo o território brasileiro, na geografia carioca" (LOPES, 1992, p. 4). Num momento pós-abolição, em que os ex-escravizados são preteridos em postos de trabalho formais pela mão de obra imigrante e excluídos da região central da cidade pelas reformas urbanas de Pereira Passos, é nos subúrbios que essas pessoas fixarão residência e lá buscarão construir um modelo de vida voltado a práticas comunitárias, o que lhes era familiar e já experimentado anteriormente nos ambientes rurais em que viviam.

Os subúrbios cariocas e em especial a Grande Madureira, são um lugar possível para a tentativa de reconstituição desse modelo social, propiciando um elo entre os sertões do país e os espaços menos valorizados

de uma cidade em pleno processo de modernização europeizada e que buscou por meio da exclusão embranquecer seu elemento humano. As massas trabalhadoras encontrarão nesses ambientes uma chance para baratear seus custos de moradia e reinventarem-se enquanto cidadãos: Lavradores e descendentes destes que se tornaram operários, trabalhadores do setor de serviços, funcionários públicos de baixo escalão. Se tornarão também músicos e compositores populares, compartilhando uma sonoridade banto-africana assentada em estribilhos cantados em coro e estrofes improvisadas, muitas vezes cantadas em tom de porfia, como o Jongo ou o Samba de Partido-Alto. E por que não incluir nesses aspectos sonoros elementos modernos, como a cultura *Hip-Hop*, uma música também baseada em rimas e improvisações? Essa é, portanto, a gênese dos ritmos musicais da Grande Madureira.

O PATRIMÔNIO INSCRITO NA GRANDE MADUREIRA E A CIDADE: DISPUTAS PELO TERRITÓRIO QUE PERPASSAM A QUESTÃO PATRIMONIAL

A cidade é por excelência um campo de disputas das mais diversas ordens. Na feição neoliberal do modelo produtivo capitalista, o poder político funde-se com o poder econômico e suas ações giram em torno do controle das localizações mais valorizadas do território urbano a fim de dar continuidade aos processos de reprodução do capital. A cidade, território da coletividade, tem sua administração cooptada e direcionada a servir os interesses de poucos, fazendo o Estado recuar em suas atribuições, delegando-as a agentes privados. As discussões do sentido de cidade apresentam-se limitadas pelos grupos econômicos. É bastante citada a ideia do Rio de Janeiro como "cidade partida" (DE ALMEIDA & NAJAR, 2012, p. 19), uma visão que afirma a existência de duas cidades em uma, sendo que só uma é possível do ponto de vista de dinâmicas não-violentas e lucrativas, uma cidade salutar, o paraíso tropical que se contrapõe a uma cidade insalubre.

A grande obra realizada na Zona Norte da cidade durante o chamado ciclo olímpico foi o Parque Madureira. Esse parque é uma das prin-

cipais evocações de um legado olímpico, termo contraditório que busca legitimar os altos gastos públicos para sediar eventos dessa magnitude. Provavelmente o Parque Madureira é o principal legado desse período, pelo grande número de usuários e região em que se localiza. Porém, na concepção da prefeitura à época, também existia o desejo da turistificação da Grande Madureira, por meio de algumas ações patrimoniais.

A administração municipal, de forma contínua durante a primeira e segunda gestão Paes (2009-2016), batizou ou rebatizou logradouros públicos com nomes de grandes figuras das matrizes culturais de Madureira, numa tentativa de ofertar a esses espaços significação patrimonial. Por dever, é necessário explicar que no Brasil cabem as Câmaras de Vereadores a nomeação de logradouros públicos e que ao prefeito cabe somente a promulgação via decreto-lei. Porém, essa demanda por um excesso de memória basicamente ligado a personagens do Samba não partiu dos grupos culturais ou de outras organizações da sociedade civil, mas sim da própria administração pública. A gestão de Eduardo Paes é responsável por 33% desses nomes, ou seja, a cada três logradouros dedicados a um membro de grupo cultural, um foi nomeado por ele, em 8 anos de governo.

De forma alguma questionamos quaisquer homenagens, compreendendo todas elas como importantes e válidas. Existem aqui dois pontos importantes. Em primeiro lugar, a repetição dos nomes. Entendemos que o objetivo disso é reforçar a narrativa oficial das próprias agremiações sobre seus grandes personagens, mesmo que essa necessidade não tenha partido delas, o que denota ausência de diálogo entre a administração e as comunidades nesse sentido. Não resta dúvida que esse tipo de homenagem pode e deve ser diversificado, até porque escolhas repetitivas de determinados nomes significam o proposital esquecimento de outros, o que de alguma forma representa uma disputa pelas memórias do local.

> Na medida em que o tempo passa [...] lembranças e relações entre passado e presente vão se estabelecendo. Quando nos lembramos de algo, compartilhamos quadros e referências socialmente estabelecidos, posicionando a memória em determinado espaço e tempo: "tempo porque a memória continua viva conforme persiste a relação com o grupo; e no espaço porque a

> memória está relacionada com certas imagens espaciais" (MARTINS & MIGOWSKI, 2016, p. 386)

O segundo ponto se concentra em entender quais eram os reais objetivos da gestão municipal ao atribuir sentidos patrimoniais no bairro através da cultura popular local. O "ciclo olímpico" proporcionou a região uma gama de investimentos que são a própria representação do legado: O corredor do BRT Transcarioca e o Parque Madureira. Essas duas obras transformaram de forma significativa a infraestrutura da Grande Madureira a ponto de determinar novas configurações socio-espaciais (BRITO, 2016, p. 123). O tecido urbano reconfigurado permitia a possibilidade de mercantilização das práticas culturais locais pela via da turistificação, reforçando o estereótipo madureirense de "Terra do Samba" ou "Capital do Subúrbio", uma representação de toda a região que não as zonas central e sul da cidade.

Essa promoção de "excesso de memória" nos logradouros de Madureira, com repetição dos grandes nomes do samba no bairro acabou não sendo frutífera no sentido da inserção turística da região, contudo, acreditamos que pode ser possível subverter a intenção inicial da administração pública, ressignificá-la, para promover novas abordagens sobre história local, com a produção de trabalhos mais aprofundados nessa relação entre o território, questões pertinentes à memória, com seus inevitáveis excessos (como no caso aqui posto) e esquecimentos, que é de onde saem, em última análise, as definições do que se torna ou não um bem cultural que recebe a condição de patrimônio.

Mas quais são os bens patrimoniais de Madureira? Existem uma série bens tombados pelas mais diversas esferas, todos chancelados pós 1988, seguindo a tendência de uma política patrimonial que não só contemple conjuntos monumentais, mas atente também para localidades periféricas.

IMAGEM 01 - Os bens patrimoniais da Grande Madureira
Fonte: *Google Earth*. Acesso em 01 fev. 2020.

Se fossem postos numa ordem cronológica, perceberíamos que primeiramente foram patrimonializados bens materiais, alguns agrupamentos arquitetônicos que remetiam aos primórdios da urbanização do bairro e que somente nas últimas duas décadas ocorreram a patrimonialização de bens imateriais, também afirmando essa predisposição do século XXI para a chancela das manifestações culturais brasileiras. Ressaltamos que no trabalho da revista "Caminhos", o conceito de patrimônio mobilizado para a construção do itinerário de Educação Patrimonial e atividades são exclusivamente os imateriais, especificamente ligados à música popular de Madureira, o Jongo, o Samba e a *Black Music.*

A REVISTA DIGITAL "CAMINHOS DA MÚSICA SUBURBANA" E O ITINERÁRIO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA GRANDE MADUREIRA

As apostas docentes que se baseiam num ensino de história por intermédio da cultura popular buscam, além de dar sentido ao ensina-

do, relacionar-se com as identidades e memórias locais a fim de que o estudante esteja conectado com o que aprende e possa sensibilizar-se a preservar a cultura local, compreendendo-a como bem de uma coletividade na qual está inserido. Entendemos que a Educação Patrimonial é o suporte metodológico apropriado e necessário para a consecução desses objetivos. Segundo o Guia de Educação Patrimonial do IPHAN, a Educação Patrimonial pode ser definida por:

> [...] 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 et al, 1999, p. 4)

Evoca-se, portanto, o conceito de patrimônio, isto é, o que a coletividade decide que é algo digno de preservação e conhecimento das gerações posteriores, para tecer-se uma narrativa histórica em que o local está inserido dentro de um contexto geral da história humana, numa configuração não subalterna. Por meio dessa narrativa não linear e não eurocentrada, que reconhece a miríade de sujeitos e subjetividades que os tempos "pós" nos ofertam, o patrimônio cultural é a fonte originária a ser utilizada para a inversão do locus de análise. Se em uma concepção histórica tradicional, brasileiros e latino-americanos em geral ocupam a periferia do sistema produtivo mundial, o que nos relegaria submissão a uma história geral na qual figuramos como coadjuvantes, por esse entendimento, ocupamos posição central ao apontarmos nossas práticas culturais como objeto de estudo primordial, o que não deve confundir-se com um horizonte etnocentrado de mundo, e sim de um cenário favorável a diversidade étnica e a pluralidade cultural.

> Entre uma História guardiã da narrativa nacional, fundada no mito das origens, e uma outra produtora de narrativas ficcio-

> nais, isto é, entre uma História preocupada em fincar as "raízes" de uma nação ou de um grupo social específico e uma outra que dá asas à imaginação para pensar, e inventar diferentes marcas identitárias, não existiriam outras formas possíveis de se relacionar com o passado? (GABRIEL & MONTEIRO, 2014, p. 26)

Em seu primeiro momento, a revista convida professores e alunos numa ida à campo para a execução de um itinerário no qual os estudantes serão apresentados ao patrimônio cultural local e seus espaços coletivos de referência. Nessa oportunidade os estudantes serão estimulados a observar, comparar e identificar aspectos do tecido urbano e social, promovendo uma relação entre as diferentes temporalidades. Quais marcas do tempo encontramos nesses espaços, quais grupos os valorizam e qual é o sentido na preservação desses espaços e desses grupos para o patrimônio imaterial local. Os questionamentos sobre o lugar a cada espaço visitado são fundamentais para que o professor instigue os alunos durante a atividade de campo, podendo inclusive solicitar aos estudantes que produzam um relatório sobre o que foi observado durante a caminhada. Essa atividade de campo pode vir a ser concluída na escola com a confecção de um painel ou mural com fotos dos lugares visitados produzidas pelos próprios alunos, e que contenha uma explicação também produzida por eles sobre de que forma esses espaços influenciam na preservação do dos bens culturais da Grande Madureira. Essa produção dos estudantes sob orientação do professor, tem por objetivo fazê-los compreender que também são sujeitos produtores do conhecimento histórico e mantenedores daqueles bens culturais que registraram.

IMAGEM 02 - Itinerário a ser percorrido, com início na Praça Paulo da Portela e término na Rua Compositor Silas de Oliveira – Casa do Jongo da Serrinha
Fonte: *Google Earth*. Acesso em 1 fev. 2020.

Após essa vivência pelos "caminhos da música suburbana", a etapa posterior concentra-se na aplicação das atividades de Educação Patrimonial, o que pode ocorrer ao longo do ano letivo de acordo com o desenrolar dos assuntos trabalhados em cada série, ou noutro momento que o professor julgue oportuno. Essas atividades utilizam, além do patrimônio cultural, outras fontes históricas como objeto de análise, primordialmente músicas produzidas pelos próprios grupos culturais da região e outras fontes audiovisuais como documentários, fotos, filmes, depoimentos etc. As atividades tratam de assuntos que relacionam os grupos de cultura e os componentes curriculares da Educação Básica, podendo serem aplicadas tanto no segundo segmento do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Estão elaboradas no formato de sugestão, pois compreendemos que ao conhecer e viabilizar a aplicação do material, o professor irá adequar os procedimentos propostos a um modelo que favoreça sua execução, o que já é em si uma produção de conhecimento por parte deste. Sabemos também que poderá haver dificuldades de toda a sorte na sua aplicação (falta de projetores de vídeo e equipamentos de som, resistência da comunidade escolar e/ou coordenação pedagógica ao se

tratar de temas sensíveis) o que pode possibilitar adaptações por parte do professor que a utiliza.

Há que se ressaltar a especificidade desse tipo de produção de material didático que coloca em contato, mesmo que não diretamente, a figura do docente que aplica a atividade e do docente - pesquisador que a produz, logicamente sob a mediação da Universidade, pois vincula-se a esta. Mesmo com participação da academia no decurso do processo, este não surge de demandas específicas da relação escola – universidade. Ao contrário, se baseia na produção de um outro docente da Educação Básica que, tendo o suporte adequado, propõe-se a produzir conhecimento em sua área de referência, no nosso caso o Ensino de História. É uma produção dialógica entre pares que mobilizam saberes docentes.

> Faz parte do trabalho do docente saber o que pretende ensinar, diagnosticar o que os alunos sabem e pensam sobre o tema de estudo, definir suas intenções de ensino, escolher a atividade pedagógica adequada e o material didático pertinente para cada situação, avaliar as repercussões de suas intervenções e quais as dificuldades na aprendizagem. O material didático é um instrumento específico de trabalho na sala de aula: informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. Avalia conquistas. (BRASIL, 1998, p. 79)

UM EXEMPLO DE ATIVIDADE DA REVISTA DIGITAL "CAMINHOS"

A seguir, apresentaremos a atividade 4 da Revista, chamada "Império Serrano: Democracia do Cais do Porto à Madureira".

> Em se tratando da participação no interior da sociedade, a União possuía uma organização que poderíamos chamar de democrática, uma vez que qualquer associado poderia pedir a palavra e propor qualquer assunto para discussão e votação, votar e ser

> votado, desde que, para ser votado, não fosse analfabeto [...] (GOLDMACHER, 2009, p. 66)

Durante o século XIX, os serviços portuários de carga e descarga – a estiva e a arrumação – no porto do Rio de Janeiro eram realizados basicamente por negros escravizados. Mesmo com a abolição, a República e a onda de imigrantes chegada ao Rio na virada do século XIX para o século XX, esse extenuante serviço manteve-se majoritariamente nas mãos de africanos e afro-brasileiros. Na conturbada capital da República do início do século passado, a população da zona portuária, de bairros como Saúde e Gamboa, participaram ativamente de greves e rebeliões, sendo a mais famosa delas a Revolta da Vacina, em 1904. Em razão da política higienista da República Velha e a "vadiagem" ser crime no Código Penal de 1890, a repressão policial se fazia comum àquelas bandas. Foi em 1905, portanto, em meio a greves, revoltas e repressão policial que surge a Sociedade dos Trabalhadores em Trapiches e Café, a Resistência, que em 1906 participa de sua primeira greve.

E como essa história de participação popular e luta por direitos tem a ver com Madureira? Quando surgiram as primeiras escolas de samba e os desfiles, o morro da Serrinha possuía uma escola chamada "Prazer da Serrinha", criada por volta de 1930. O povo do lugar desfilava nessa agremiação, que não chegava a disputar campeonatos, ocupando sempre colocações medianas. A escola tinha um dono, chamado Alfredo Costa. Seu Alfredo não gostava de ser contrariado, e num desentendimento com outros componentes minutos antes do desfile de carnaval de 1946, impôs a troca do Samba a ser cantado na avenida em plena concentração… Resultado: O Prazer da Serrinha amargou novamente uma má colocação. Foi uma tristeza geral.

No ano de 1947 as coisas mudaram. A juventude serrana, decidiu fundar uma nova Escola de Samba na localidade: O Império Serrano, que logo foi tetracampeão nos anos de 1948 a 1951. No Império das primeiras horas, a palavra de ordem era Democracia! Não havia a figura de um dono, todos poderiam participar, votar as questões, decidir sobre os destinos da escola.

E onde foi que esses rapazes aprenderam essa forma de organização? É aí que o cais do porto e Madureira se encontram. Influenciados por Elói Antero Dias, uma pessoa muito importante para a história do Samba no Rio de Janeiro e um grande líder sindical, os sambistas serranos resolveram implementar no Império o que aprenderam no cotidiano das assembleias do Sindicato da Resistência e que se liga a esse passado de luta dos escravizados e trabalhadores pobres por participação na sociedade. No ano de 2001 o Império contou na Marquês de Sapucaí um pouco dessa história, com o samba "O Rio corre pro mar", de Arlindo Cruz, Maurição, Carlos Sena e Elmo Caetano:

Amor vem ver o mar
Vem contemplar o meu Rio
Agô mãe Iemanjá, só de pensar dá arrepio
O Rio tem tanta beleza
E na natureza sempre nos abençoou
Sou carioca da gema, sou resistência
Sou Império sim "sinhô"
Abriu o porto ioiô, é porta aberta iaiá
É o comércio, é o progresso da cidade
E a cidade cresceu
O mundo então conheceu
O berço da felicidade
Toda ladeira cantou, freguesia sorriu
A velha praça inteira aplaudiu
E assim nasceu a estiva
O primeiro sindicato do Brasil (grifo meu)

Entre revolta de dor
E um canto negro de fé
O nosso povo exportou samba no pé

Axé minha Guanabara
Recanto mais doce do mar
Tão doce que fez a indústria
E fez o turista se apaixonar (na praça Mauá)
Hoje "a noite" é bem mais quente não é mais

Um inocente arranha-céu
Torre de Babel que vive em paz
Já ancorou mais um navio
E eu sou confidente desse cais
Orgulho e tradição do Rio

Aviso aos navegantes
Que o Império vem aí
Olha o bicho vai pegar
A poeira vai subir
É arte, é cultura, é talento original
Hoje tem festa no planeta carnaval
(CRUZ; MAURIÇÃO; SENA; CAETANO, 2001)

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Público-Alvo: 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio
Tempo de execução: Dois tempos de 50 minutos.

Durante uma aula sobre Primeira República (1889-1930), é possível utilizar o Samba "O Rio corre pro mar" para debater o conceito de cidadania pela via da liberdade de associação, incluindo-se a associação sindical. Ao passo que há como se contestar o título de "primeiro sindicato do Brasil" ofertado aos estivadores pelo samba imperiano, não é possível negar que a luta organizada dos portuários é uma das pioneiras no país e ademais está associada a um recorte étnico-racial, já que mais de ¾ dos associados à Resistência eram pretos ou pardos. (BERDU, 2017, p. 10). Um outro fato importante no qual esses trabalhadores estavam mobilizados e diretamente envolvidos é a Revolta da Vacina, em 1904, que tem no Centro das Classes Operárias seu principal núcleo de organização e é nos bairros portuários onde se dão os combates. A despeito da desconfiança que gerava o método vacinal, considerado moderno à época e pouco explicada a uma população majoritariamente iletrada, essa rebelião popular revela um descontentamento geral da população mais pobre com o Estado e pelo reconhecimento de seus direitos civis e políticos.

IMAGEM 03 – Texto da atividade na Revista "Caminhos"
Fonte: Revista Digital "Caminhos da Música Suburbana" (NUNES, 2020)

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo. História local e ensino de história: Interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL; MONTEIRO; MARTINS (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*, 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. Cap. 3.

BERDU, Livia Cintra. O Sindicato "Resistência": Trabalhadores negros libertos na Zona Portuária do Rio de Janeiro. In: XXIX Simpósio Nacional de História. *Anais eletrônicos...* Brasília: ANPUH, 2017.

BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, n. 32. p. 127-149, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008; Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos* – História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, João Felipe Pereira. *A Construção Estratégica do Bairro Madureira na Cidade Olímpica: novas espacialidades, temporalidades e conflitos no Rio de Janeiro dos megaeventos*. Tese de doutoramento do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS – UFRJ. Orientadora: Maria Celi Scalon. Rio de Janeiro, 357 p. 2016.

CAETANO, E.; CRUZ, A.; MAURIÇÃO; SENA, C., o Rio corre pro mar. Intérprete: Carlinhos da Paz. In: Sambas de Enredo 2001. BMG Brasil, p2000, 1 CD. Faixa 8.

COSTA, Everaldo Batista da. Ativação popular do patrimônio-territorial na América Latina: teoria e metodologia. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*. 26 (2): 53- 75, 2017.

DE ALMEIDA, Aline Gama; NAJAR, Alberto Lopes. Cidade Maravilhosa e Cidade Partida: notas sobre a manipulação de uma cidade deteriorada. *RUA*, v. 18, n. 1, p. 120-132, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: GABRIEL, Carmen Teresa et al. (org.) *Pesquisa em ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro*: Mauad X/FAPERJ, 2014.

GOLDMACHER, Marcela. *A "Greve Geral" de 1903: O Rio de Janeiro nas décadas de 1890 a 1910*. Tese de doutoramento do PPGH/UFF. Niterói, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, Francois. *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo.* Belo Horizonte: Autêntica (Coleção História e historiografia), 2013.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et al. *Guia Básico de Educação Patrimonial.* Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Mônica. Caminhos da história africana e afro-brasileira: Aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de história na cidade do Rio de Janeiro. In: GABRIEL; MONTEIRO; MARTINS (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história, 1 ed. Rio de Janeiro*: Mauad X, 2016. Cap. 7.

LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical.: Partido-Alto, Calangos, Chulas e outras cantorias*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

_____. *Partido-alto: Samba de bamba*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

MARTINS, Allysson & MIGOWSKI, Ana. Ditadura militar brasileira e novas formas cartográficas: memórias coletivas e mapas digitais colaborativos. In: *Ditaduras revisitadas: cartografias, memórias e representações audiovisuais*. Eletrônico: Suporte, p. 383-402, 2016.

NORA, Pierre. *Entre memória e História. A problemática dos lugares*. São Paulo. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História (10), dez. 1993.

NUNES, Lucas Marinho. *Patrimônio, memória e identidades: O caso da Grande Madureira – RJ*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – FFP/UERJ. Orientador: Rui Aniceto Nascimento Fernandes. São Gonçalo, 211 p. 2020.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da História local? *V Taller Internacional de Historia Regional y Local*. Havana: Cuba, 2002.

RUFINO, Luiz. Pedagogias das Encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71-78, Rio de Janeiro, UERJ, jan./jun. 2018.

SIMAS, Luiz Antônio & RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. MV Serviços e editora. Edição Kindle, 2019.

NOS LABIRINTOS DA HISTÓRIA: A CATEDRAL DIOCESANA DE JACAREZINHO-PR E O DIALÓGO ENTRE CIDADE E PATRIMÔNIO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Luciana de Fátima Marinho Evangelista

Na busca por situações educativas que possibilitem aprendizagens significativas da História, reconhecemos o uso dos bens patrimoniais em diálogo com história de cidades como uma alternativa rica em possibilidades para a produção do conhecimento a partir da vida prática, da localidade e de suas interações com outros espaços.

Inspirados nos estudos de Lana Mara Siman, especialmente o projeto *Trilhas de Memórias de Venda Nova – BH*[1], e o artigo "Memórias sobre a História de uma cidade: a História como labirinto", assumimos o patrimônio cultural como ponto de partida para perde-se e aprender na cidade, aventurar-se pelos labirintos da história, despertar para a alteridade e criar sentido e orientação temporal nas vidas das novas gerações a partir da mobilização e desenvolvimento das sensibilidades auditivas, visuais, táteis e olfativas. Ou como argumentou a autora:

> [...] A história das cidades parece-nos ser de enorme potencial para que os alunos reflitam sobre sua própria experiência histórica no lugar em que vivem, sobre suas responsabilidades no presente e na construção do futuro. Esse modo de pensar as cidades nos parece de grande potencial para quem quer promover uma educação histórica sensível ao desenvolvimento da capacidade decifradora dos sinais, signos, artefatos de memória, sensível aos diálogos entre os tempos históricos, as gerações, criando pontes entre a casa e a escola, a criança e o adulto [...]. (SIMAN, 2008, p. 266).

1 Disponível em: Trilhas da Memória de Venda Nova (uemg.br)

Nesse sentido, refletimos neste texto a experiência com público diverso, vinculado a instituições de ensino público e faixa etária acima de 15 anos de idade, em cursos de curta-duração na Catedral Diocesana de Jacarezinho, norte do Paraná, na qual as suas pinturas murais, realizadas pelo arquiteto-pintor de Eugênio Proença Sigaud (1899-1979) foram reconhecidas como patrimônio do Estado do Paraná pelo processo nº 16/90, de Inscrição n° 08, no Livro do Tombo das Belas Artes, no ano de 1990. Essa atividade se fundamentou em resultados de pesquisa de doutorado desenvolvida nos anos de 2016 a 2020, que foi defendida com o título *Arte para ser vista e admirada: pintura mural de Eugênio de Proença Sigaud, a partir da catedral Diocesana de Jacarezinho, no Paraná*[2].

No nosso caso, a dimensão histórica da narrativa visual produzida por Sigaud na igreja paranaense nos conduziu pelos labirintos da história e, para compartilharmos essa prática, apresentamos a história do artista com a cidade, associada à obra de maneira geral como também, mais detalhadamente, as pinturas murais *Rute* e *Tributo do Povo do Norte do Paraná a São Sebastião* e, por fim, um relato da experiência com o público no interior da igreja e as considerações finais.

O ARTISTA E A CIDADE

No ano de 1954, Sigaud deixou a cidade do Rio de Janeiro e fixou residência no norte do Paraná. O motivo da mudança foi a parceria estabelecida com o então bispo de Jacarezinho e seu irmão, Dom Geraldo de Proença Sigaud (1909 1999), que encomendou entre outras coisas, 600 m^2 de pintura mural para a Catedral Diocesana de Jacarezinho.

O arquiteto-pintor, encontrava-se com mais de 50 de vida e 30 de uma carreira marcada pela versatilidade: atuou como pintor, arquiteto, engenheiro agrônomo, gravador, ilustrador, vitralista, escritor, professor e cenógrafo. Assumia sua arte em conjugação com a política. Esse compromisso político da sua criação artística foi reiterado no ano de 1975, em plena época de autoritarismo no Brasil, quando datilografou um ba-

2 A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, sob orientação de Paulo Knauss de Mendonça.

lanço sobre sua atuação profissional e rememorou a exposição "Artistas Plásticos ao PCB" realizada na Casa do Estudante do Brasil, à rua Santa Luzia, em 1945, em apoio à candidatura de Luís Carlos Prestes ao senado pelo Distrito Federal.

> Militei até mesmo depois de 1945, contudo, aquela exposição do Partido, foi um maior evento, sem dúvida, e que representou a força social da arte que vinha sido executada por mim: Eu retrato até hoje a miséria de nossa classe inferior, minha pintura é da linha **socialista** como pode ser observado, não mudei muito de lá para cá. [...]. (SIGAUD IN: GONÇALVES, 1981, p. 51).

Foi nessa linha de atuação, a socialista, que o arquiteto-pintor reconheceu uma constância em sua obra. Nessa direção, sobre seus modos de ver o mundo e ver a arte destacamos: filiado ao PCB participou de várias ações e atividades culturais voltadas para a conscientização e mobilização "das bases"; em diversos momentos, suas avaliações severas sobre os mundos da arte no Brasil compuseram as páginas da imprensa nacional; integrou o Núcleo Bernardelli e assinou manifestos; fez parte do Grupo Portinari e já nos anos 1920 aderiu ao modernismo; engajado, defendia a popularização da arte e sua função social; foi reconhecido por seus estudos para produção de tintas; arquiteto, inspirava-se nos trabalhadores da construção civil para compor suas telas e murais, tanto que ficou famoso pela alcunha de "Pintor dos Operários". (CAMPOFIORITO IN: GONÇALVES, 1981, p. 114).

Estima-se que Sigaud produziu mais de quatro mil obras, entre projetos arquitetônicos, poemas, gravuras, desenhos e pinturas. Formou-se pela Escola Nacional de Belas Artes (ENBA); participou de exposições de arte em vários estados do Brasil e no exterior; recebeu diversas premiações. Teve, ainda, algumas de suas obras exibidas por mídias de circulação nacional, como a *Revista Esso,* e até em obras literárias, a exemplo do livro *Operário em Construção*, de Vinícius de Morais e *Contos,* de Jack London. (GONÇALVES, 1981, p. 88).

Ademais, cabe situar que a criação de Sigaud se integrou ao movimento pela renovação da arte no Brasil. Desde que ingressou na Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1921 encontrou colegas e

professores – Modesto Brocos, Quirino Campofiorito, por exemplo, dispostos a apoiar e/ou enfrentar os modelos artísticos da tradição das belas artes em favor de um programa de arte moderna, o que se instalou como uma interrogação e um desafio permanente ao longo de toda a sua carreira. (EVANGELISTA, 2020).

Logo, ao chegar em Jacarezinho já era um artista reconhecido no mundo da arte carioca com um repertório cultural que o permitiu observar o cotidiano, os costumes dos moradores e as paisagens da localidade com muita singularidade.

Em vez do cenário carioca de morros e montanhas que cortam o céu azul e se encontravam com o mar e a areia branca, tinha diante de si a imensidão de um horizonte colorido por tons verdes e vermelhos da paisagem paranaense composta por morros, campos, cafezais e a terra roxa. Deparou-se com um centro constituído por um conjunto arquitetônico marcado pela horizontalidade, sendo a catedral Diocesana, em construção, o anúncio da riqueza local e de um porvir próspero; dias de sol e céu de um vivo azul sem nuvens alternados por céus nebulosos, ventanias, tempestades, neblinas e geadas criavam um ambiente um tanto diferente daquele da cidade do Rio de Janeiro. O ritmo do tempo era outro, mais lento, as distâncias também, facilmente se transitava por boa parte da cidade sem automóvel, novas vínculos de amizades foram constituídos bem como espaços coletivos de atividades artísticas foram criados.

No mais, ao estabelecer contato com o lugar, o artista se deparou com um ambiente de perspectivas de futuro otimistas e igualmente de empolgação com as transformações urbanas que vinham ocorrendo na região. Isso porque, em meados do século, o processo de urbanização, no Paraná, acelerou-se vertiginosamente. (EVANGELISTA, 2020).

Tratava-se de uma tendência nacional que vinha se delineando desde os anos de 1930 e perdurou até os anos de 1960. De acordo com Ângela de Castro Gomes, nesse período emergiu um ideário de reinvenção da nação brasileira, consubstanciado por políticas públicas, ou mais especificamente políticas territoriais, investidas da "utopia da conquista dos sertões", implementadas em prol de uma "marcha para o Oeste" para a ocupação e integração dos interiores do Brasil (GOMES, 2013, p. 41-44).

Ainda de acordo com Castro Gomes, a ideia de conquista dos sertões sintetizava o seguinte designo:

> [...] não apenas o que se devia desbravar no século XX – um espaço vazio, longínquo, abandonado, atrasado -, mas aquilo em que se deveria tornar: um lugar ocupado, não mais periférico, e sim integrado ao corpo da nação e contribuindo com riquezas para sua grandeza e modernidade (GOMES, 2013, p. 44).

Ou seja, para a autora, a superação do passado colonial e, consequente, modernização do país foi pensada e empreendida, sobretudo a partir de suas categorias centrais: território e povo. O ideário de modernizar e conhecer o Brasil, não se resumia a um projeto único, nem mesmo a um setor da sociedade.

Paralelamente, a iniciativas do Estado em, por exemplo, construir Brasília, outras instituições, como a Igreja Católica, também desenvolveram ações nessa direção. O caso de Jacarezinho e as ações de sua diocese episcopal são exemplares, nesse aspecto. (EVANGELISTA, 2020).

Testemunha ocular e participante ativo dessas transformações em Jacarezinho, Sigaud elaborou um relato de um aspecto geográfico muito singular da região: o solo de tom avermelhado - ou "terra roxa[3]" – muito marcante, para o artista, na sua capacidade de tudo colorir de vermelho, ou encardir, conforme podemos conferir nos comentários de Campofiorito, em matéria para *O Jornal.* acerca de uma correspondência de 1956:

> Eugênio de Proença Sigaud reside hoje em Jacarezinho, no Norte do Paraná, Zona nova, e onde a terra vermelha não perdoa com o pó que colore tudo, inexoravelmente. Tudo aí fica encardido de vermelho, mas a zona é futurosa, a lavoura vai de vento em popa e a civilização a segue. [...] A última carta de Sigaud conta-nos novidades que valem bem um registro do que, em assunto de arte, anda lá para as bandas do norte do Estado do Paraná, com os seus novos e viçosos cafezais e sua poeira que se levanta e tinge tudo de vermelho, a mais suave brisa que raspe o terreno. (CAMPOFIORITO IN: O JORNAL, 03/02/1956).

3 O termo é uma apropriação da linguagem dos imigrantes italianos na região, que chamavam a terra de rossa, ou seja, vermelho em italiano.

Outro ambiente frequentado pelo arquiteto-pintor, por vezes, devia ser a zona rural do município, especialmente, a fazenda São José, na qual, residiam os descendentes da família real: D. Pedro Henrique de Orleans e Bragança - o bisneto da Princesa Isabel e tataraneto de Dom Pedro II, sua esposa e seus nove filhos. Inclusive, foi um certo grau de parentesco com os Sigaud que motivou a mudança dos Orleans e Bragança para a região (FOLHA DE LONDRINA, 03/09/2013).

A partir do costume de flanar por Jacarezinho e região e desenvolver um olhar de estranhamento em relação à cultura local, a paisagem regional e o cotidiano dos trabalhadores rurais se tornaram objeto para a criação do poema "Norte do Paraná":

> *Empolga a terra roxa revolvida por sobre camada*
> *e camadas de outras terras*
> *O ondular sanguíneo do mar rubro-escuro, sentin-*
> *do-se a presença das agitações da composição de*
> *uma terra virgem*
> *Matas, montanhas e campos, tudo estranho, exóti-*
> *co belo e aterrador.*
> *Convulsionado, espetacular*
> *Ondas mansas de cafezais, indo e vindo da gama*
> *verde à azul*
> *Violáceo no horizonte infinito das planícies do*
> *Norte.*
> *O homem, de enxada em punho, ínfimo, mesquinho,*
> *espectro de formiga.*
> *De perto, ao longe, não se vê ninguém. É que desa-*
> *parecido no*
> *meio da folhagem, realiza solitário a ciclópica*
> *tarefa de*
> *um Hércules de hoje, quando Djanira é a mulher e*
> *são os*
> *filhos embrenhados por entre os cachos vermelhos*
> *do café em grão.*
>
> (SIGAUD IN: GONÇALVES, 1981, p. 68).

Essa composição foi elaborada em 1959 e a encontramos na obra biográfica *Sigaud: o pintor dos operários*. No poema, mais uma vez, há o destaque à terra roxa e o pintor-*flâneur* cria uma evidência do seu fascínio em observar a paisagem local, bem como as singularidades da vida do trabalhador no campo.

Sigaud teve uma passagem meteórica por Jacarezinho, sendo sempre lembrado como o ateu-comunista, irmão do bispo que esteve envolvido na edificação não só do símbolo do catolicismo na cidade, como também do símbolo da cidade. Afinal, no ano 2000, em comemoração ao centenário da cidade, a população foi consultada e elegeu, por votação, a catedral como o símbolo da "Jacarezinho Centenária"[4]. Além disso, até hoje a catedral cumpre o papel de ter grande destaque na paisagem urbana local. Pois, de 1943, data de sua idealização, para cá, as maiores alterações no município ocorreram nos bairros, e mesmo no centro, o crescimento vertical foi tímido assim como o próprio processo de urbanização da localidade. Isso combinado ao relevo desnivelado, permite que a igreja seja vista de vários cantos da cidade e em meio a um horizonte de imensas áreas verdes. (EVANGELISTA, 2020).

A OBRA E SEU TOMBAMENTO

A temporada paranaense de Sigaud serviu para a realização de um grande programa artístico que resultou na criação de 600 m^2 de pinturas dispostas em forma de pinturas emolduradas e barrados em arabesco que se tornaram a marca da Igreja de Nossa Senhora Imaculada Conceição e São Sebastião (IMAGEM 01). Sigaud fez intervenções arquitetônicas em um projeto com execução em andamento, idealizado inicialmente pelo bispo Dom Ernesto de Paula e o arquiteto Benedito Calixto Netto. (EVANGELISTA, 2020).

4 A eleição foi organizada por uma comissão que tinha como presidente o advogado e memorialista famoso na cidade, o sr. Celso Antônio Rossi. No pleito, os outros pontos concorrentes eram: o morro do cruzeiro, a igreja metodista, o hotel municipal, a rua Paraná, a igreja São Benedito, a biblioteca municipal e o fórum.

IMAGEM 01. Vista Aérea da Catedral. **Fotógrafo:** Alfredo Jorge. Anos 2000.

O programa iconográfico da catedral foi constituído por barrados em arabesco por todo templo, combinado por 44 pinturas murais emolduradas com narrativas bíblicas, em sua maioria relativas às cenas do Antigo Testamento. Somente na nave principal há 12 pinturas murais baseada nos profetas da Bíblia. Eles também podem ser encontrados na Capela do Santíssimo e, ainda, no transepto. Além disso, fez-se uma homenagem a São Sebastião na capela que leva seu nove e foi decorada com duas pinturas emolduradas de temas voltadas ao santo, *O Martírio de São Sebastião* (1954) *e Tributo do Norte do Paraná a São* Sebastião (1955). Destaca-se, também, a abordagem da temática de Cristo, a presença das ladainhas, mais a passagem bíblica da expulsão do paraíso e três pinturas murais da vida de Cristo, o nascimento, a crucificação e o vazio emoldurado que deveria ser a sua ressurreição[5].

5 Para saber mais ver: EVANGELISTA, Luciana de Fátima Marinho. Arte para ser vista e admirada: *pintura mural de Eugênio de Proença Sigaud, a partir da catedral Diocesana de Jacarezinho*, no Paraná. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF): Niterói-RJ, 2020.

Rute, Ester, Judite, Moisés e outras tantas personagens bíblicas foram selecionados para representar *As Doze profecias da Vinda do Messias*. Nos demais, os quatro Evangelistas, as virtudes cristãs e o batistério são temas que dão forma a outros 13 pinturas emolduradas. Essas mais de 40 pinturas murais emolduradas estão distribuídas por seis ambientes: altar mor, presbitério ou coro, transepto, nave, capelas secundárias, nártex. É bom se lembrar da existência, na igreja, de outros ambientes, sem pinturas emolduradas, mas com barrados em arabesco pequenos altares nas laterais do altar mor e nas do nártex. Além disso, Sigaud só não decorou o ambiente da secretaria e da sacristia.

Sigaud representou santos e profetas com formas distorcidas e a aparência dos moradores da cidade, deu protagonismo aos devotos que eram negros ou marginalizados, de maneira geral, divinizou a condição social do trabalhador. Cumpriu a encomenda religiosa, mas não deixou de se afirmar como pintor social a criar dar as personagens são fortes corpos musculosos, grandes pés e mãos, e faces sisudas.

Foi somente nos anos 1990, ou seja, quase 40 anos depois de sua conclusão, que as pinturas foram reconhecidas como patrimônio estadual. A tramitação do processo foi desdobramento de uma série de iniciativas empreendidas por Ênnio Marques Ferreira, então diretor do Museu de Arte Contemporânea do Paraná. Sigaud havia falecido, Dom Geraldo não era oficialmente ligado à diocese de Jacarezinho, logo, oficialmente coube ao então bispo de Jacarezinho, Dom Conrado, protagonizar os diálogos no processo de tombamento. (EVANGELISTA, 2020).

Inicialmente a Igreja era contrária a essa proposta, levando o crítico de arte Walmir Ayala envolver-se na questão. Em carta publicada em jornal e enviada a mitra, Ayala argumentou:

> Meu caro Dom Conrado. Venho somar minha voz, a tantas que neste momento dependem de sua compreensão e apoio, no que tange à conservação da bela pintura religiosa que um dos maiores pintores, Eugênio Sigaud, deixou no espaço da Catedral de Jacarezinho, o que constitui por si só, um privilégio para a cidade em termos de cultura. Pode-se dizer que, a partir desta obra, Jacarezinho assume posição notável na área abrangente do patrimônio artístico nacional. Este tombamento se faz neces-

> sário, para que no futuro, pastores menos avisados, não venham simplesmente apagar esta bela memória de arte e devolução do horizonte cultural do nosso país. Imagine se um sucessor do Papa Júlio II tivesse a ideia de pintar por cima dos afrescos do Juízo Final de Michelangelo na capela Sistina. Um dos grandes sinais da presença de Cristo nestes dois milênios de existência, teria sido assim eliminado e, sem dúvida, a memória da religião católica ficaria mais pobre. Durante todo o tempo de sua história, a igreja esteve envolvida com a arte, eu diria mesmo que foi uma das maiores motivadoras do fazer artístico no mundo e, que este mecenato a par dos motivos inúmeros que forneceu aos criadores, abrange 60% da arte até hoje documentada pela humanidade em toda a sua história, no campo da música, das artes visuais e da arquitetura. No Brasil tivemos alguns exemplos expressivos deste feliz encontro da imagem de Deus com seus artífices mais perfeitos e todo o nosso barroco mineiro, o baiano, o missioneiro e outros, é uma antologia expressiva deste testemunho. É por isso que, neste momento, sua anuência ao completo tombamento desse monumento de arte, que é o painel de Sigaud em Jacarezinho, torna-se indispensável e abençoada, sabemos que a tinta verde já está guardada, no primeiro momento de um projeto apressado. Pedimos e esperamos que o não uso desta tinta verde que, pelas mãos de um pintor de parede poderia violentar a maestria e o brilho da obra de um pintor de arte, torne-se um símbolo neste momento tão delicado, ou que esta tinta seja usada em outros espaços, de acordo com a orientação de um restaurador confiável, para que todos ganhem. O Brasil pede a sua atenção neste sentido, para que o povo de Jacarezinho passe a ser um guardião dessas visões prodigiosas que Deus mostra através da mão e da inteligência do homem. Receba meu abrahço e minha confiança. Walmir Ayala (MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO PARANÁ, 1985, s/p).

Apesar de longo, transcrevemos todo o conteúdo da carta para demonstrarmos o esforço de especialistas, de atuação nacional, em defender a preservação da obra de Sigaud. Ayala recorre a Michelangelo, à Capela Sistina para apelar junto à igreja. O desfecho desse debate, já conhecemos, as pinturas foram tombadas.

A NARRATIVA VISUAL E A HISTÓRIA LOCAL

Sem dúvida, em *O Tributo do povo do norte do Paraná a São Sebastião* (IMAGEM 02), Sigaud criou um verdadeiro retrato da experiência em Jacarezinho muito parecido com o que escreveu no poema de 1959, "Norte do Paraná", ao descrever a terra roxa como empolgante, o homem trabalhador como um Hércules e a mulher intimamente ligada aos filhos e ao cafezal. (SIGAUD IN: GONÇALVES, 1981, p. 68).

Dessa maneira, Sigaud criou uma temporalidade e lugar: o ambiente de Jacarezinho, da cafeicultura, nos anos 50, e em meio à imensidão do solo vermelho e céu azul, uma família de trabalhadores rurais faz um tributo a São Sebastião representado na flecha e no ramo de oliveira segurados por um anjo, ao centro da pintura.

O reconhecimento de Sigaud como um observador do seu lugar e do seu tempo, encontramos nas lembranças de Waldetaro, ao explicar a pintura:

IMAGEM 02. *Tributo do Povo do Norte do Paraná a São Sebastião*, 1955. Encaustica sobre parede
Fotografia: Tiago Ângelo, janeiro 2020. **Acervo:** da autora.

> Então na Alegoria o objetivo principal de figuração caracterizada era de divulgar o elemento brasileiro, o homem da terra (quem entra na Capela de São Sebastião é do lado direito). Mostra o agricultor oferecendo para São Sebastião a sua colheita (abóbora, batata doce, aipim, café, etc.). Ele com a mulher (já esperando outro filho) e toda a prole. Enfim, a figura do caboclo propriamente dito da região do Norte. E do lado esquerdo estava figurando a erva mate e o pinheiro araucária (representando a região Sul) também. E o anjo subindo [...]. (DIAS, 1985, p. 39).

Acrescentamos às referências dessa pintura mural, mencionadas por Campofiorito e Waldetaro, que, na disposição da cena pintada, de um lado, há uma mulher grávida (04), com uma criança de colo e mais outras duas crianças próximas de si, animais mortos ao seu redor, enquanto de outro lado, vê-se um homem com alimentos de subsistência com enxada na mão. Acrescenta ao cenário a araucária, o cafeeiro, produtos de subsistência e animais. O café e a araucária indicam o lugar, o norte do Paraná. (IMAGEM 03).

IMAGEM 03. Detalhe da Araucária à esquerda e o trabalhador à direita.
Fotografia: Tiago Ângelo, janeiro 2020. **Acervo:** da autora.

IMAGEM 04. Detalhe da trabalhadora e os filhos. **Fotografia:** Tiago Ângelo, janeiro 2020. **Acervo:** da autora

De joelhos, cabeça curvada, a mulher da imagem demonstra sua religiosidade, seu respeito ao anjo que carrega em suas mãos, o símbolo de São Sebastião. Com traje volumoso, marrom avermelhado, a mulher se integra à terra vermelha e aos animais mortos à sua volta, assim como o volume de sua barriga grávida se mistura ao bebê de colo, o bebê que está em sua barriga a mulher com seus filhos, o volume da roupa, a barriga de grávida, o bebê no colo, os animais mortos, as crianças à frente, com um cachorro que as entrepassa as suas pernas. Logo, o pintor representa o trabalho feminino na roça, no cuidado das crianças, na matança dos animais e na preparação dos alimentos. A figura masculina, por seu turno, aparece associado aos animais de grande porte, com a agricultura de subsistência, a marmita, a cumbuca de água, chapéu para proteção do sol.

Vê-se que Sigaud manteve no caso do trabalho rural, uma prática de compor suas pinturas com o trabalhador e o universo do seu trabalho de maneira amalgamada. Em outras palavras, enquanto convivia com os

operários da realidade urbana, o pintor, intelectual das artes, apresentava os trabalhadores em meio a ferragens, baldes, madeiras, mas na interação com a realidade rural no Paraná, diversifica o seu modo de representar os elementos do mundo do trabalhado.

Ainda sobre *O Tributo do Povo do Paraná a São Sebastião*, queremos destacar a presença das mulheres trabalhadoras nas narrativas visuais sigaudiana. A realidade no campo, com a qual Sigaud se deparou em Jacarezinho, não seguia a lógica do mundo do trabalho dos operários da construção civil nos grandes centros. Nesse último caso, a presença a mulher brasileira se fez notar mais expressivamente apenas no final da segunda metade do século XX. No primeiro caso, porém, no contexto rural, as mulheres das classes mais pobres tinham uma vida destinada ao trabalho desde sempre. Além de costurarem as roupas da família, cuidavam da casa, dos filhos, também se ocupavam da criação de animais e da produção de subsistência, quando não partiam também para o trabalho na colheita do café.

Por ter se dedicado mais aos operários urbano e predominantemente masculino, consequentemente, o trabalho feminino ficou em segundo plano no conjunto da obra de Sigaud, o que levou Frederico Morais a considerar a virilidade como uma das características atribuídas ao trabalho pelo pintor, como podemos conferir:

> Viril, algo rude e tosco na energia dos volumes, na ousadia das cores — vermelhos metálicos que queimam como o fogo dos altos-fornos e dos maçaricos — na largueza de um desenho trepidante e nervoso, na opção pelos primeiros planos que dinamizam e dramatizam a composição. (MORAIS, 1982, p. 89).

Apesar da postura resignada e o corpo quase todo coberto por seu vestido, à figura feminina figurada na pintura mural de Jacarezinho pode ser identificada com atributos da representação da virilidade sugerida pelo crítico de arte, pois é representada com braços fortes e semblante sisudo, mesmo estando grávida e com um bebê no colo, enquanto presta homenagem ao santo padroeiro da cidade. Chama ainda mais atenção a rudeza na expressão e a altivez da filha dessa família de trabalhadores rurais pintada.

Contudo, a cena bíblica de Rute (IMAGEM 05) que representa uma das doze profecias situadas na nave, é o melhor exemplo na catedral da virilidade do trabalho associada a composições femininas. Com grande visibilidade na igreja – a imagem logo pode ser vista por quem entra pela lateral esquerda. Os ombros largos e braços fortes se destacam no corpo volumoso e quase completamente coberto pelo vestido claro. A pele marrom dos braços que seguram os ramos de trigo denota a integração da mulher com a terra, com a colheita, fruto do trabalho.

IMAGEM 05. Rute nas Doze profecias da vinda do Messias, 1957. **Fotografia:** Tiago Ângelo, janeiro de 2020. **Acervo:** da autora

Essa singularidade da imagem de Rute, elaborada por Sigaud, destaca-se quando comparada com *Moça no trigal* (1916), de Eliseu Visconti, que parece ser mais uma citação na catedral de Jacarezinho, tendo em vista a disposição de uma mulher, em primeiro plano, trajando um vesti-

do branco de tons azulados, em meio a um campo de trigo, curvada com um ramalhete nos braços. Contudo, as semelhanças param por aí. A delicadeza e leveza de *Moça no trigal* contrasta com a força masculina da representação Rute jacarezinhense.

Com isso, queremos destacar que a virilidade continuou sendo uma marca de Sigaud na forma pela qual compôs a figura do trabalhador, mesmo no caso das composições femininas das suas pinturas em Jacarezinho. Ou seja, a maneira como se convencionou representar o feminino na história da arte religiosa, atribuindo-lhe formas delicadas e finas, foi substituída em Sigaud, por imagens femininas viris no trabalho, em alusão à análise de Frederico Morais, e nelas identificamos força e agressividade. (MORAIS, 1982, p. 89).

O RELATO DE EXPERIÊNCIA

As narrativas enaltecedoras dos ditos pioneiros, homens que enriqueceram com a cafeicultura circulam significativamente por meio da imprensa local, discursos de alguns políticos e lugares de memória, de maneira geral. Por outro lado, reconhecemos que a narrativa visual elaborada por Sigaud nos murais da catedral colocam-se em disputa com essas memórias romantizada do passado. A potência dessa disputa, contudo, poderia ser mais bem explorada com ações sistematizadas e institucionalizadas de educação patrimonial.

De alguma maneira exploramos essa potencialidade a partir da realização de alguns cursos de curta duração no interior da igreja, em esporádicas e eventuais parcerias com instituições locais. Por terem assumido um formato de oficinas pedagógicas e com públicos diversos, essas atividades tiveram desenvolvimentos e resultados bastante singulares. No entanto, alguns procedimentos metodológicos foram sempre cumpridos. O primeiro deles era o levantamento das ideias prévias dos e das participantes. Assim, eram questionados e questionadas, por exemplo, se moravam na cidade, se conheciam e frequentavam a igreja, se tinham algum conhecimento ou impressão sobre as pinturas.

Quanto a esse primeiro ponto pudemos diagnosticar que a intenção dos idealizadores da edificação em dar grande visibilidade à igreja vigora até hoje, pois todos os e todas as participantes sabiam da localização e do traço arquitetônico do templo. Da data de sua inauguração para a atualidade, a avenida na qual se localiza a catedral continua sendo umas das principais vias de circulação da cidade, sendo sua visibilidade favorecida pelo tímido crescimento urbano vertical combinado ao relevo desnivelado.

Especificamente sobre a igreja e as pinturas de Sigaud, o conhecimento prévio em muito se pautou nas diferenças ideológicas entre o encomendador Dom Geraldo e o irmão artista, tendo em vista que o primeiro ficou nacionalmente conhecido como pertencente da ultradireita católica, sendo anticomunista e cofundador da TFP (Tradição, Família e Propriedade). Ao passo que o Sigaud pintor era ateu e comunista, tendo a chegado a pintar Karl Marx em um dos murais da igreja. O fato de Sigaud ter vindo do Rio de Janeiro, estudado na Escola Nacional de Belas Artes, ter convivido com Cândido Portinari também foram relatados por algumas pessoas da localidade.

Feito o levantamento das ideias prévias, as oficinas seguiam com um momento de intervenção pedagógica, na qual eram compartilhadas informações como aquelas do tópico "O artista e a cidade" e "A obra e seu tombamento" deste texto. Uma preocupação importante dessa etapa era demonstrar como o local se relaciona com o global, como o projeto de modernização do país nos 1950, o ideário comunista, a arte moderna entre tantos outros temas dos currículos oficiais de história poderia ser pensados a partir de um bem patrimonial que fazia parte do cotidiano dos e das participantes do curso.

Na sequência, a prática consistia em provocar a circulação pelo templo como quem circula por uma galeria ou museu, ou seja, observando atentamente os detalhes, buscando os melhores ângulos, procurando por detalhes, mobilizou mais do que o sentido do olhar, mas uma experiência corporal mais ampla na aprendizagem histórica, ao problematizarmos o cuidado com a luz, a ventilação, a harmonização decorativa e outras soluções arquitetônicas realizadas por Sigaud. Era o momento de perder-se pelo labirinto da história.

Por outro lado, estamos de acordo com Sturken e Cartwright que o olhar não como um dado, nem mera competência física e biológica, mas construção social permanente e negociada. O olhar não é um ato passivo, se aprende a olhar assim como se aprende a escrever, olhar é uma prática que conecta imagem – produtores - culturas com significado-função-negociação-poder. (STURKEN; CARTWRIGHT, 2001). Assim, a experiência de ver as pinturas de Sigaud eram orientadas, ou seja, dado o espaço para a fruição, estimulávamos aos/às participantes a fazerem a análise iconográfica, destacando como a interação da pintura-decoração-arquitetura eram elementares para o pensamento plástico do artista. Essa argumentação era comprovada na sugestão de múltiplas miradas para as pinturas a partir de usos do espaço religioso: as entradas do templo, os corredores, os bancos etc.

O estímulo à experiência sensorial era associado a mais um momento de intervenção pedagógica, no qual a dimensão iconografia era explorada com conteúdos como os abordados no item "A narrativa visual e a história local" deste texto. Esta etapa foi sempre um momento de criatividade e descobertas. As reações dos e das participantes sob posse de algumas informações históricas e iconográficas eram empolgantes: sentiam-se muito surpresos, apresentando falas como essa de um jovem de vinte e poucos anos "eu tenho visitado essa igreja desde a infância, como não tinha prestado atenção nessa pintura?".

Além das surpresas, outra reação interessante foi a da curiosidade. Muitos apresentaram o interesse de identificar quais eram os moradores e as moradoras com suas feições representadas nas pinturas, bem como histórias outras não contempladas pelas informações compartilhadas nesses cursos. Não podemos deixar de mencionar a importância do repertório cultural dos e das participantes que fizeram dessas oficinas um espaço de trocas, pluralizando os modos de ver as pinturas a partir de apontamentos, anedotas, hipóteses levantadas. Por exemplo, a indicação de nomes de pessoas que foram pintadas na igreja ou que eram conhecidas de Sigaud. Logo, desdobraram-se, nessas experiências, debates sobre o caráter inacabado do conhecimento histórico, sobre a condição das imagens não serem um dado, tendo em vista o protagonismo dos sujeitos processo de significação e criação de sentidos atribuídos a elas. (KNAUSS, 2008, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras pesquisas em torno da obra de Sigaud, em Jacarezinho, antecedem a nossa e outras têm sido desenvolvidas, inclusive, vinculadas ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, este situado na cidade de Jacarezinho-Pr. O que fortalece e legitima o tombamento das pinturas, resta, contudo, uma política de preservação e promoção desse patrimônio mais sistematiza e efetiva, de maneira a garantir o usufruto do direito de acesso à cultural e à memória manifestado e evocado por esse bem patrimonial.

Neste capítulo, estabelecemos um recorte que privilegiou o relato de produção de conhecimento histórico a partir de duas pinturas murais de Sigaud *O Tributo do povo do norte do Paraná a São Sebastião* e *Rute.* Esse viés favoreceu o reconhecimento do protagonismo histórico de mulheres e homens trabalhadores, bem como aponta para como Sigaud se inseriu na cidade como um intelectual das artes produzindo uma narrativa sobre a cidade de Jacarezinho, as quais têm se colocado até a atualidade em tensão com as memórias enaltecedoras das personagens de classes sociais mais abastadas. Porém, é bom lembrar que na catedral existem outras 42 pinturas murais emolduradas, que podem ser articuladas com outras produções do próprio arquiteto-pintor, e de outros tantos artistas, como Cândido Portinari, Michelangelo e Eliseu Visconti e, portanto, permitem outros percursos pelo labirinto da história.

Por fim, no seu uso para o ensino de História, para além da infinidades de conteúdos passíveis de serem explorados – arte, política, cafeicultura, Paraná, mundos do trabalho etc., defendemos que a maior potência do estudo da obra de Sigaud para os/as estudantes da região está no desenvolvimento da sua autonomia moral e intelectual, por demonstrar que a História não acontece apenas nos grandes eventos, ou ditos grandes centros, a história acontece no cotidiano, de forma não-linear, pelos mais diversos sujeitos, sendo, portanto, todos nós sujeitos históricos responsáveis pela transformação da realidade. (MORENO, 2005; SIMAN, 2008).

REFERÊNCIAS

CAMPOFIORITO, Q. O trabalho de E. P. Sigaud. IN: Gonçalves, L. F. O pintor dos Operários. Rio de Janeiro: Edibrás, 1981.

CAMPOFIORITO, Quirino. E. P. Sigaud no Paraná. IN*: O Jornal*, Rio de Janeiro, 03/02/1956.

DIAS, W. Sem título. [Entrevista concedida a] Ennio Marques Ferreira e Iraí Casagrande. Op. cit., p. 39

EVANGELISTA, Luciana de Fátima Marinho. *Arte para ser vista e admirada: pintura mural de Eugênio de Proença Sigaud, a partir da catedral Diocesana de Jacarezinho, no Paraná.* Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF): Niterói-RJ, 2020.

Folha De Londrina. Jundiaí do Sul, cidade-sede da Família Imperial. Londrina. 03/09/2013.

GOMES, Angela de Castro. População e Sociedade. IN: GOMES, Ângela de Castro. (coor). Coleção História do Brasil, vol 4 - Olhando para dentro: 1930-1964. Editora Objetiva: Rio de Janeiro, 2013.

GONÇALVES, Luís Felipe. *O pintor dos Operários*. Rio de Janeiro: Edibrás, 1981.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura,* Uberlândia, v. 8, n. 12, jan-jun 2006.

MORAIS, Frederico. *Núcleo Bernadelli:* arte brasileira nos anos 30 e 40. Rio de Janeiro. Pinakotheke, 1982.

MORENO, Jean. Carlos. Pensar a História. Pensar seu ensino. *Revista Virtual de História*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 01-37, 2005. p. 8-9.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO PARANÁ. Carta de Walmir Ayala. IN: Projeto *A Presença de Sigaud em Jacarezinho (1954-1957)* – Curitiba, 1985.

SIGAUD, Eugênio de Proença, 1975. IN: GONÇALVES, Luís Felipe. *O pintor dos Operários.* Rio de Janeiro: Edibrás, 1981.

SIGAUD, Eugênio. Norte do Paraná. IN: GONÇALVES, Luís Felipe. *O pintor dos Operários*. Rio de Janeiro: Edibrás, 1981.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270 | jun. 2008.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. *Practices of looking*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2001.

PATRIMÔNIO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL TOMBADO DE VIÇOSA (MG) E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL (1984-2010)

Leonardo Civale
Walkiria de Freitas Martins

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 a que a memória
coletiva sirva para a libertação
e não para a servidão dos homens.
(LE GOFF, 1996, p. 477)

O presente trabalho pode ser encarado como um dos resultados, tanto do ponto de vista empírico quanto teórico, das reflexões que vêm sendo desenvolvidas há cerca de sete anos no âmbito do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural Paisagens e Cidadania, dos Departamentos de História e Geografia da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no Estado de Minas Gerais[1]. Trata-se de um trabalho sobre educação patrimonial na Zona da Mata em Minas Gerais, mais especificamente, na cidade de Viçosa. O objetivo do projeto era investigar os usos da memória e as políticas públicas de preservação e conservação do patrimônio da cidade. A partir disso, começamos a pensar na elaboração de um curso de capacitação para professores da Educação Básica, no sentido de construir um projeto de educação patrimonial adequado aos interesses dos diferentes segmentos da população da cidade. Em se tratando de um mestrado profissional, o curso de capacitação respondia a uma das exigências do programa, pois, a dissertação deveria ser acompanhada de uma atividade prática, desenvolvida paralelamente à pesquisa.

O patrimônio da cidade de Viçosa vem sendo construído, desde as duas últimas décadas do século XX até os dias de hoje, através de narrativas memorialísticas, ou mesmo de operações historiográficas levadas a cabo por grupos privilegiados da população que se confundem com as autoridades constituídas. Estas narrativas têm servido, certamente, como orientação e, por vezes até como normativas, para as políticas públicas de conservação e preservação do patrimônio e, consequentemente, requalificação da paisagem urbana, não apenas de Viçosa, mas de outras cidades da Zona da Mata Mineira.

O município de Viçosa está localizado no Sudeste do estado de Minas Gerais, na microrregião da Zona da Mata Mineira, entre as Serras da Mantiqueira, Caparaó e Piedade. Limita-se ao norte com os municípios de Teixeiras e Guaraciaba, ao sul com Paula Cândido e Coimbra, a leste com Cajuri e São Miguel do Anta e a oeste com Porto Firme. Encontra-se a aproximadamente 225 km da capital do estado, Belo Horizonte, e a cerca de 360 km da cidade do Rio de Janeiro (RJ) (MARTINS, 2016, p. 11-12).

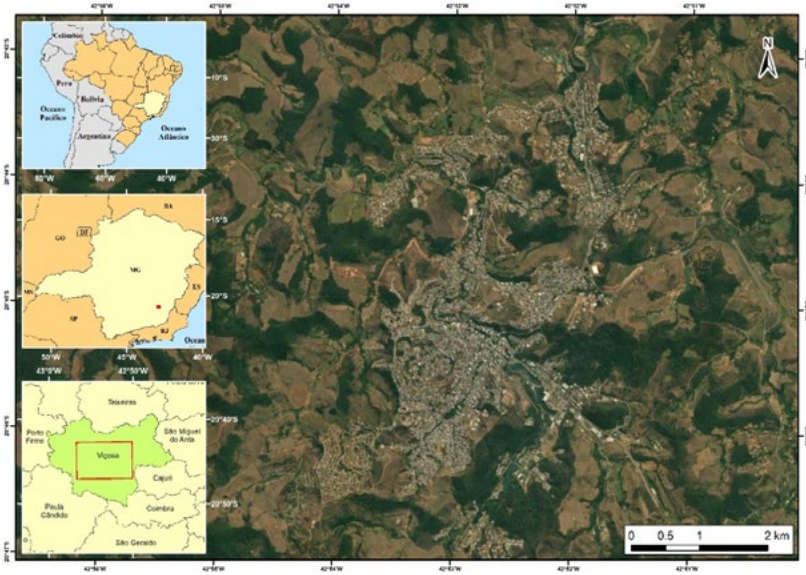


IMAGEM 01: Fontes: Elaborado com mapas políticos do IBGE; Imagem de satélite do Google Earth e imagem da cidade, recuperada de http://visit.rio/en/que_fazer/christtheredeemer/. Consultas em 15/03/2021. **Organização:** Leonardo Civale e Walkiria Martins. **Elaboração:** Neuman Assis, ao qual nós agradecemos.

Distante da região aurífera de Ouro Preto, Mariana, Sabará e outros, Viçosa faz parte de um conjunto de pequenas aglomerações urbanas surgidas nos arredores da região mineradora, entre o final do século XVIII e início do XIX. Os primórdios da cidade remetem à segunda década do século XIX, a partir da construção da Capela de Santa Rita, hoje, um dos bens tombados como patrimônios culturais de Viçosa (MARTINS, 2016, p. 14).

IMAGEM 02: Igreja de Nosso Senhor dos Passos- Viçosa-MG. **Fonte:** acervo pessoal.

A chegada da linha férrea *Leopoldina Railway* em 1884 e a construção da primeira estação ferroviária da cidade, marcaram uma primeira onda de modernização de Viçosa, que então era uma região produtora de café e passava a estar ligada ao Rio de Janeiro, capital do Império (PANIAGO, 2001, p. 23-24). No início do século XX, a cidade veria surgir algumas pequenas indústrias (têxteis, engenhos de cachaça e de rapadura) e, em 1926, seria inaugurada sua maior instituição: a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), no governo do então Presidente da República Arthur da Silva Bernardes, considerado "o viçosense mais ilustre" (MARTINS, 2016, p. 15).

Em 1948 a ESAV foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e, em 1969 foi consolidada como Universidade Federal de Viçosa. Essas transformações provocaram na memória social dos moradores de Viçosa, um sentimento ambíguo. Ao mesmo tempo em que é considerada vetor de desenvolvimento para o município e motivo de orgulho para seus habitantes, a UFV também é considerada uma porta de entrada de inúmeros "estrangeiros" na pequena cidade que conta atualmente com cerca de 79.388 habitantes, segundo dados do IBGE. Os alunos, professores, pesquisadores e funcionários vindos de diferentes partes do Brasil e do mundo, acabam, evidentemente, imprimindo à cidade um clima de "cidade universitária", com diversas festas e eventos que não estão diretamente relacionados à cidade de Viçosa.

Além disso, a grande demanda por moradia de todas essas pessoas que chegam por causa da UFV – e nas últimas duas décadas, também pelas outras Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, estas privadas, que se instalaram na cidade – geraram e ainda geram uma violenta especulação imobiliária no centro da cidade. Essa especulação acabou afastando os viçosenses do centro da cidade, onde os aluguéis e os valores dos imóveis são muito altos, sendo acessíveis apenas a estudantes de fora e aos professores universitários. Essa situação resultou em uma segregação do espaço urbano marcada pela oposição muito bem definida por Letícia Honório, ao afirmar que "os de dentro foram para fora e os de fora para dentro" (HONÓRIO 2012, p. 95), referindo-se à ocupação dos bairros centrais de Viçosa.

IMAGEM 03: Viçosa, MG. Vista aérea da região central da cidade. **Fotografia:** Blog Habitar Imobiliária. Cf: https://blog.habitarvicosa.com.br/onde-morar-em-vicosa/. Última consulta em 21 de março de 2021.

IMAGEM 04: Praça Silviano Brandão, com vista para a Matriz de Santa Rita de Cássia, no Centro de Viçosa. À esquerda da igreja localiza-se o Museu-Casa Arthur Bernardes.
Fotografia: Site primeiroasaber.com.br. Cf: https://primeiroasaber.com.br/2019/07/03/associacao-dos-artesaos-de-vicosa-querem-voltar-com-feira-de-artesanatos-para-praca-silviano-brandao/. Última consulta em 21 de março de 2021.

IMAGEM 05: Região central de Viçosa, vista da entrada do campus universitário da UFV. **Fotografia:** site guiadoturismobrasil.com. Cf: https://www.guiadoturismobrasil.com/hospedagem/2/MG/vicosa/573. Última consulta em 21 de março de 2021.

A partir da década de 1990, com a criação do curso de Arquitetura e Urbanismo na UFV, o espaço urbano de Viçosa passou a ser objeto de reflexões teóricas, as quais se adensariam nas décadas seguintes, com as criações dos cursos de Geografia e História, na mesma instituição. Isso se somaria à criação do Conselho Municipal de Patrimônio, atrelado à Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico e Esportes. Nesse contexto, diversas memórias sobre a formação da cidade e seus momentos históricos considerados mais importantes, seriam chanceladas por determinados grupos ligados às elites locais e que conseguiram imprimir na paisagem urbana de Viçosa, os seus valores e as suas narrativas. Este trabalho refere-se aos bens culturais tombados pelo município de Viçosa até o ano de 2010, ao todo 14 bens imóveis tombados entre 1999 e 2010. Todos eles estão relacionados às ideias de Viçosa como um celeiro de "grandes vultos políticos" – sendo o mais importante deles o ex-presidente Arthur Bernardes – uma cidade de importância nacional, educadora, polo cultural, patriota, "bernardista", tradicional, com uma cultura peculiar e vítima de um processo avassalador de modernização e destruição de suas memórias e de sua identidade. É nesse caldo de cultura que nasce o acervo patrimonial desta pequena cidade mineira.

IMAGEM 06: Edifício Arthur Bernardes. Primeira construção da UFV. Edifício de arquitetura neo-clássica, tombado pelo município de Viçosa no ano de 2001. **Fotografia:** site ipatrimonio.org. Cf: http://www.ipatrimonio.org/vicosa-edificio-arthur-bernardes/#!/map=38329&loc=-20.762066000000008,-42.869439,17. Última consulta em 21 de março de 2021.

IMAGEM 07: Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes, Viçosa, MG. Edifício tombado pelo município no ano de 2004. **Fotografia:** web. Autor desconhecido.

IMAGEM 08: Colégio de Viçosa, Viçosa, MG. Edifício tombado pelo município em 1999. **Fotografia:** P. B. FIALHO. Cf: https://www.ferias.tur.br/fotogr/101419/colegiodevicosacortesiapbfialho/vicosa/. Última consulta em 21 de março de 2021.

A partir da pesquisa de mestrado realizada entre 2014 e 2016 pela então aluna Walkiria Maria de Freitas Martins, sob a orientação do professor Dr. Leonardo Civale, produzimos um material pedagógico sobre educação patrimonial, com a proposta de atividades a serem realizadas no sentido de promover uma discussão acerca do potencial pedagógico do patrimônio edificado da cidade de Viçosa. Cada uma das etapas foi concebida à luz das discussões teóricas que orientaram a pesquisa e a dissertação de mestrado (MARTINS, 2016)[1].

O objetivo teórico do trabalho foi compreender os usos da memória e as construções narrativas sobre as identidades locais, tendo por base o processo de histórico de constituição do patrimônio da cidade e, provocar o diálogo com o público alvo do curso de capacitação, pensado principalmente para os professores e professoras de História, Geografia e demais Ciências Sociais da rede pública de Ensino Básico.

No que diz respeito ao recorte temporal, o trabalho optou por se concentrar nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, período em que se deram a maioria dos processos de patrimonialização na cidade de Viçosa e em quase todas as cidades da Zona da Mata Mineira. Não por acaso, a cidade de Viçosa e toda a região ecoavam um

1 A elaboração do Curso e do material mencionados, também contou com a colaboração da então aluna do Mestrado, Isabela Tavares Guerra, igualmente orientada pelo Professor Leonardo Civale. Neste artigo trazemos as análises presentes na Dissertação de Walkiria Martins e as reflexões do Professor Civale.

fenômeno social cuja abrangência era planetária: a crise das grandes referências memoriais e identitárias construídas entre a segunda metade do século XX e a primeira metade do século XXI.

SOBRE MEMÓRIA, IDENTIDADE E PATRIMÔNIO EM TEMPOS SOMBRIOS

A partir do final dos anos de 1980, uma miríade de lugares, regiões geográficas e diferentes grupos sociais espalhados por todos os países e continentes vasculhariam a memória social, visando construir uma narrativa que justificasse as reivindicações do tempo presente ou então, produziriam críticas à historiografia tradicional, no sentido de trazer à tona identidades recalcadas. A maior parte das populações compreende perfeitamente quando se diz que a memória é o coração da identidade social de um povo, no entanto, essa máxima talvez não valha, quando se diz que a memória é narrada por grupos sociais privilegiados, seja em distintos lugares seja em diferentes tempos históricos. O entendimento de que a memória social é narrada por grupos sociais dominantes é, portanto, fundamental para se compreender o processo de construção, não apenas da memória social, mas também a consagração do patrimônio histórico e cultural. Tal constatação implica também em perceber que memória e patrimônio são, de maneira incontornável, terrenos de conflito. Conflitos esses que, certamente, se aprofundam em momentos de aceleração e expansão das forças produtivas.

Durante esse período histórico, vários países espalhados pelo mundo, inclusive o Brasil, presenciaram, seja através de grupos sociais locais, seja de povos originários, pressões por reconhecimento. Além disso, é possível notar também na historiografia contemporânea a emergência de novos problemas, abordagens e objetos, bem como, um deslizamento no sentido de dar voz a sujeitos históricos, antes subalternizados. A partir da década de 1980 o campo do patrimônio cultural e natural passou por diversas mudanças, relacionadas às mudanças que vinham ocorrendo no mundo, com o fim da Guerra Fria. Particularmente no Brasil, a redemocratização após mais de 20 anos de Ditadura Militar e as conquistas

de direitos civis alcançadas por meio da Constituição de 1988, também repercutiram no campo do patrimônio nacional. Não se deve esquecer, ainda, a influência da UNESCO naquele contexto, com a criação da "Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural de 1972", criando oficialmente a Lista do Patrimônio Mundial.

Todo esse cenário proporcionou amplos debates acerca da representatividade do patrimônio cultural, dos conceitos até então predominantes e da própria ideia do que seria patrimônio, a qual foi se ampliando cada vez mais. Com o final do século XX e início do século XXI, as políticas públicas de proteção e salvaguarda do patrimônio no Brasil tiveram um incremento com dois pontos de inflexão: a criação, pela UNESCO, em 1992, da tipologia paisagem cultural, a partir de uma categoria de análise oriunda da Geografia. Em 2000, se antecipando à UNESCO, o IPHAN, criou a tipologia patrimônio imaterial ou intangível, visando registrar as manifestações culturais das diversas regiões do Brasil.

A história da construção do patrimônio no Brasil nas últimas décadas está diretamente associada às transformações ocorridas em outros países ocidentais, mas também é o resultado de um projeto de resistência ante as forças liberalizantes do mercado. Não é por acaso que as políticas públicas sobre o patrimônio foram incrementadas, no Brasil, durante os anos de 1990, justamente no mesmo período em que as políticas públicas neoliberais avançaram em todas as regiões do país. Tais políticas são parte de um fenômeno mundial de reconfiguração do território nacional e das paisagens locais ante a incorporação do país ao processo de expansão das forças produtivas e a superexploração do trabalho, ainda em curso. Processo esse denominado de globalização.

Tal fenômeno vem sendo interpretado, por ângulos distintos. Existem aqueles que identificam no fenômeno social um recuo ou uma fragilidade das identidades nacionais e, evidentemente, as consequências políticas desse movimento. Para outros, o fenômeno é visto como algo positivo, uma vez que representa a emergência de grupos identitários subalternizados, suas múltiplas narrativas identitárias e seus desejos de exercício pleno de cidadania.

O trabalho de educação patrimonial teve como objetivo, um duplo movimento, por um lado discutir a maneira como se construiu a "memória coletiva" na cidade de Viçosa, memória essa refletida no patrimônio material tombado da cidade, como resultado da narrativa de um grupo social dominante. Por outro lado, o projeto buscou projetar luzes sobre as "outras" memórias, escondidas nas sombras da cidade. Em outras palavras, o projeto visava não apenas "escovar à contrapelo" (BENJAMIN, 2013, p. 13-14) a legitimação do domínio, seja nos aspectos simbólicos, seja no espaço concreto, de um determinado grupo social sobre a miríade de outros tantos que compõem a sociedade de Viçosa. Mas, sobretudo, provocar a reflexão sobre o papel do patrimônio, seja este material, imaterial ou natural na emergência de novas identidades e no fortalecimento de uma cidadania exercida com vigor e plenitude como forma de apropriação do espaço.

REFLETIR SOBRE O PAPEL SOCIAL DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO

Desde a década de 30 do século XX, o patrimônio foi objeto de criação, proteção e salvaguarda por parte de órgãos governamentais. O trabalho de proteção e salvaguarda do patrimônio exige, daqueles que a ele se dedicam, a construção de uma narrativa positiva. Uma narrativa que reverencie a memória e os seus guardiões, melhor ainda, a construção da narrativa do patrimônio pressupõe, em sua confecção, a participação do pesquisador envolvido no trabalho de proteção do patrimônio material e, sobretudo, do imaterial. Por sua própria natureza, o trabalho do historiador, envolve a análise crítica das fontes e da narrativa construída.

Em relação ao patrimônio, isso tem implicações que devem ser levadas em consideração. O patrimônio cultural, as paisagens e a própria cidade, ao se tornarem objetos de análise historiográfica, devem ser interpretados como documentos-monumentos, como propõe Jacques Le Goff (LE GOFF, 2013, p. 495-498). Estes, como quaisquer outros documentos históricos não são meros "pedaços" do passado, por meio dos quais podemos acessá-lo. Todo documento histórico constituído como tal

pelo historiador, deve ser interpretado tendo em vista sua monumentalização, ou seja, as intencionalidades daqueles que o produziram em seu próprio contexto histórico. Nenhum documento é imparcial ou neutro e todos são importantes tanto pelo seu conteúdo ou pelo conhecimento sobre o passado que permitem construir, quanto pelos usos que deles são feitos por grupos sociais do tempo presente. As críticas às narrativas construídas, se bem feitas, têm o condão de dar voz àqueles que foram silenciados pelo discurso oficial.

Essa perspectiva de uma "história-problema", advinda da chamada "Nova História", tem influenciado o campo do patrimônio cultural brasileiro desde a década de 1980. Embora ainda haja muito a ser feito, o IPHAN já possui importantes iniciativas no sentido de uma visão mais ampla sobre o que seja patrimônio e no sentido de ampliar os sentidos e valores atribuídos aos bens no processo de patrimonialização. A desnaturalização desse processo e a consciência de que nenhum bem cultural possui valor intrínseco ou significado único, mas, que esses valores e significados são histórica e socialmente definidos, já contribuiu para mudanças significativas no sentido de tornar nosso patrimônio cultural mais democrático e representativo.

Um exemplo que consideramos emblemático nesse sentido de revisão de narrativas patrimoniais por meio de um processo crítico e de um alargamento e democratização do conceito de patrimônio cultural, é a releitura recentemente realizada pelo IPHAN, de um bem tombado ainda na década de 1930. As Ruínas das Missões Jesuíticas localizadas no estado do Rio Grande do Sul foram tombadas como patrimônio cultural brasileiro em 1938, a partir de um trabalho realizado pelo arquiteto e urbanista Lucio Costa, então funcionário do IPHAN. O tombamento valorizava a missão colonizadora dos padres jesuítas e seu trabalho de catequização dos povos indígenas, como parte importante do "processo civilizatório" brasileiro. As Ruínas de Sete Povos das Missões também foram reconhecidas como patrimônio cultural mundial pela UNESCO, em 1983. Contudo, aquelas pedras que foram valorizadas por uma visão tradicional, branca, católica, colonial e elitista do patrimônio, foram revisitadas recentemente, a partir de outra perspectiva.

No dia 12 de agosto de 2014, reunidos com técnicos do IPHAN-RS e professores da UNB, na Superintendência do órgão, na aldeia *Tekoa Koenju*, os *Guarani-Mbyá* construíram seu conhecimento sobre o tema da patrimonialização e da salvaguarda de suas referências culturais e definiram o título do Registro de que trata a '*Tava*, Lugar de Referência para o povo *Guarani'*. O reconhecimento da "Tava", junção das palavras Ita (pedra) + Ava (gente, humanidade), lugar sagrado dos *Guarani-Mbya*, pode ser visto como um evento seminal para o processo de patrimonialização da herança cultural de populações originárias. Para os *Guarani-Mbyá*, trata-se do local onde viveram seus antepassados, que construíram estruturas em pedra, nas quais deixaram suas marcas e onde é possível vivenciar o bom modo de ser *Guarani-Mbyá*. Estar na *Tava* aciona dimensões estruturantes e afetivas de sua vida social, pois ali se encontra uma 'casa de pedra' que concretiza, de maneira paradigmática, a morada dos antigos, visível a todos, tanto aos grandes *karaí* quanto aos *juruá* (não-indígenas), e que evoca os ensinamentos fundamentais para se viver de acordo com os princípios éticos *Guarani-Mbyá.* Esse modo de viver permite tornar-se imortal e alcançar a chamada Terra sem Mal.

***

O trabalho que foi desenvolvido se desdobrou em um duplo movimento. Primeiramente, se debruçou sobre os processos que culminaram na formação de um acervo patrimonial da cidade de Viçosa, apresentando seus principais atores, os interesses em jogo, a seleção de memórias e a oficialização de discursos proferidos por agentes do patrimônio. Posteriormente, elaborou-se um curso de formação sobre o patrimônio histórico e cultural em Viçosa, cujo objetivo era discutir as relações entre história e memória.

No que diz respeito ao patrimônio, existe, evidentemente, uma sedução constante pela memória. No entanto, no campo da teoria e metodologia da história, a discussão, entre memória e história, já tem uma longa data. O trabalho monumental de Pierre Nora (NORA, 1993) oferece uma contribuição seminal ao discutir sobre a distinção entre história e memória.

O trabalho do historiador é um produto intelectual que oferece uma

significativa contribuição para a compreensão do fenômeno no tempo, seja este passado ou presente. No entanto, este produto está longe de ser um "resgate" do passado.

A memória, por sua vez, tem outras especificidades e está relacionada aos tempos remotos, às origens heroicas e às interpretações apaixonadas. Ela se tornou, desde as últimas décadas do século XX, um elemento essencial para a formação identitária de numerosos grupos sociais que buscam delimitar seu lugar no mundo (CASTELLS, 2000). A memória é matéria prima fundamental para a elaboração de identidades (CANDAU, 2014) e, do ponto de vista do historiador, um material inesgotável, para a análise. A memória é capaz de oferecer importantes elementos para a compreensão das sociedades.

Todas essas questões perpassam o campo do patrimônio cultural, lugar de memória por excelência, mas, também objeto de estudo da História. À ideia de patrimônio como um bem portador de um valor natural, seja ele histórico, artístico, natural ou qualquer que seja, contrapõe-se a tarefa de construir uma genealogia do patrimônio. Em outras palavras, o processo de patrimonialização é uma prática social e, como tal, pode ser interpretada, "varrida a contrapelo" e desnaturalizada. Consideramos, portanto, que o bem patrimonializado não deve ser considerado como portador de valor *per si*. Antes, deve ser visto como um vestígio do passado, cujo valor é construído historicamente. Além disso, deve-se ressaltar que a memória é um produto social, fruto de seleções - inconscientes ou arbitrárias -, lembranças e esquecimentos (POLLAK, 1989). Desta feita, considerar o patrimônio sem questionar sua genealogia, significa negligenciar tal fato e chancelar os discursos dominantes e as exclusões inerentes a eles.

O patrimônio como é, comumente, apresentado e pensado, pretende ser a presença material do passado no presente e, um ponto de referência para os grupos sociais. Tais grupos sociais procuram, através do patrimônio, estabelecer continuidade e sentido para a própria existência. Por essa visão, que considera o valor intrínseco do patrimônio, é que Dominique Poulot (2009, p. 201-202) afirma que:

> As ações em favor do patrimônio tornaram-se, frequentemente,

> a vanguarda de uma democratização cultural. Esse triunfo não deixa de implicar riscos para a definição e para o uso reflexivo do termo, aos poucos debilitado e banalizado a ponto de abranger uma multiplicidade de noções e de objetos. [...] A atualidade impactante da patrimonialização parece ter impedido o questionamento a respeito da construção dessa forma de obrigação relativamente à presença material do passado. A afirmação de um ponto de vista contrário – a eventual recusa da patrimonialização ou sua contestação – é rapidamente estigmatizada, no debate público, com o termo "vândalo". A emergência de críticas é, por isso mesmo, bastante improvável fora da expressão de divergências sobre a maneira de realizar, nas melhores condições, o tratamento dos monumentos, objetos e sítios. Ocorre, às vezes, que certas reivindicações, por parte de um grupo social, conduzem a debater ou a suscitar polêmicas a propósito de determinada forma de patrimônio vista como exagerada ou ilegítima; mas, em uma visão de conjunto, essas situações que eventualmente poderiam levar a um discurso crítico permanecem marginais.

Além de mencionar o "*frenesi* patrimonial" contemporâneo, Poulot também alerta para a maneira como o patrimônio é visto em sociedades contemporâneas. O patrimônio é posto como algo cujo valor é inquestionável e que, portanto, não é passível de discussão. Note-se que muitos dos debates acerca do patrimônio quase sempre são discussões que giram em torno de quais seriam as melhores práticas de preservação, os melhores usos ou as questões legais pertinentes ao caso. Como afirma Poulot, a sociedade contemporânea considera "vandalismo" qualquer atitude de questionamento do patrimônio como tal. Para o autor, isso inibiria a possibilidade do patrimônio ser posto em discussão e, consequentemente, a avaliação das políticas patrimoniais e de suas consequências.

Como o patrimônio é tomado como uma espécie de relíquia do passado, a necessidade de sua preservação é posta como uma "verdade absoluta" e, portanto, inquestionável. Entretanto, se considerarmos que, na prática, o patrimônio é um construto social, cujo valor é atribuído e não revelado compreenderemos os riscos de considerá-lo uma "ponte real" entre o presente e o passado. Basta considerarmos que a própria prática da patrimonialização tem sua historicidade ou que o valor atribuído ao

patrimônio dificilmente será uma unanimidade, suscitando quase sempre, muitos debates. Por outro lado, corre-se o risco de cair num total esvaziamento do sentido que o patrimônio possa ter para as sociedades modernas.

Se a preservação do patrimônio e as questões relativas à memória e à identidade dos grupos sociais tornaram-se práticas tão importantes para a sociedade ocidental contemporânea, essa deve ser levada em consideração pelos cientistas sociais. Neste caso, seria uma contribuição útil por parte dos historiadores, utilizar seus conhecimentos para uma concepção mais ampla do que poderia vir a ser patrimônio. Ao tomá-lo como objeto de análise, o objetivo do historiador seria contribuir para que se lancem outros olhares sobre seu papel social.

Se a memória coletiva é um construto social elaborado por meio de lembranças e esquecimentos, muitas vezes intencionais, ela se constitui como um campo de disputa de poder entre os diferentes grupos sociais, uma vez que as lembranças e esquecimentos influirão sobre os papeis que estes grupos terão na própria sociedade. Neste sentido, um historiador como cientista social, até pode – e tem instrumentos para tanto – chancelar uma determinada memória e, consequentemente, o poder que ela atribui a determinados grupos em detrimento de outros. Entretanto, não é esse, a nosso ver, o papel da História na sociedade contemporânea. Neste caso, segundo Le Goff (1996, p. 477) "cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica".

Não cabe, portanto, ao historiador reforçar a ideia de uma única memória, absoluta e verdadeira. Memórias são subjetivas e a luta pela memória é uma luta por poder. Assim sendo, cabe aos cientistas sociais incentivar a democratização da memória e de seus suportes, entre os quais se destaca o patrimônio histórico-cultural.

O valor que se atribui ao patrimônio é algo que a sociedade presente pretende deixar de legado às gerações futuras. Entretanto, como a memória da sociedade é dinâmica, pois, está no fluxo do tempo, e sofre as vicissitudes das permanências, mas, também das rupturas, o valor atribu-

ído ao patrimônio, às relações que se estabelecem com ele e os próprios critérios de seleção dos bens também podem mudar com o passar do tempo. Até mesmo as memórias, as identidades, as justificativas sociais que embasam ou enquadram – para utilizar a expressão de Poulot – um patrimônio, podem mudar no espaço e no tempo e isso implica em que o patrimônio não possa ser tão perene quanto aquela visão mais tradicional pretenderia. O patrimônio é um legado do presente e não do passado, pois a prática da patrimonialização e o papel social a ela atribuído são preocupações da sociedade contemporânea, embora suas ações incidam sobre elementos do passado.

Joël Candau (2014, p. 190-191) em sua análise sobre as relações entre a memória e a identidade, chegou à conclusão de que o medo da perda das referências é o que pode levar um grupo social à definição de memórias e identidades "petrificadas". Segundo o autor

> Um costume não pode ser cristalizado, argumenta Hobsbawn, porque a vida também não o é. De fato, uma tradição petrificada é uma tradição que morre, e se a tradição não é mais legítima a priori isso se deve também ao fato de que, ao querer preservá-la, nós a despojamos daquilo que era sua força. [...] Toda memória petrificada tende ao fechamento em si. Porque se quer autorizada, não está disponível para as interpretações sucessivas que caracterizam toda memória viva e já não assegura o trabalho que, no decorrer das gerações, seleciona o que é admitido pelo grupo e o que deve ser rejeitado. Por essa razão, as chances de que venha a ser compartilhada se reduzem consideravelmente.

Embora não esteja falando diretamente sobre patrimônio, Candau está analisando a importância que a sociedade contemporânea atribuiu à memória e a maneira como ela vem tentando estabelecer uma relação com suas memórias. Para o autor, essa relação tal como vem sendo vivida explicita uma dificuldade, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, de lidar com a perda. As mudanças que a modernidade traz são perceptíveis e cada vez mais, devido à sua aceleração e diante disso, muitos grupos sociais têm assumido a postura de definir certas memórias as quais por sua vez alimentam suas identidades – cada vez mais fragmentadas – e engessá-las em suportes tais como museus, monumentos e patrimônios. Entretanto, o grupo social que patrimonializa um bem atrelando

seu valor a uma determinada memória, poderá fracassar em seu intento de que as futuras gerações atribuam àquele bem o mesmo valor que ela. Segundo Candau esse engessamento tira a vivacidade da memória, que é dinâmica como a sociedade que a produz, tendendo ao que mais se teme, ou seja, ao desaparecimento pela perda de sentido.

Para evitar tal fato, Candau (2014, p. 194-195) propõe, em primeiro lugar, que se aceite a perda e o caráter mutável que possui a memória, pois:

> [...] as heranças memoriais são recursos de significações que, cada um a seu modo e sempre com uma intensa criatividade, grupos e indivíduos vêm mobilizar para revificar suas identidades. Compreender e aceitar isso é aceitar perder o antigo para que o novo possa nascer. Nas sociedades modernas, o lugar da perda está reduzido a sua porção congruente – pensemos naquela que outorgamos à morte. Sem dúvida, elas devem voltar a aprender a assumi-la. No domínio da memória, da identidade e do laço social, eu sustento que essa assunção supõe uma reabilitação da falta e da ausência (sem as quais não pode haver desejo) do tempo morto, das "durações livres" e da incompletude: aceitar ter que fazer escolhas em nossas heranças, reconhecer que a totalidade das memórias nos é inacessível, admitir nossa radical individualidade e a impossibilidade definitiva de um compartilhamento absoluto com o Outro é, talvez, a única maneira de reconstruir as memórias que não serão mais hegemônicas, mas pelo menos sólidas e organizadoras de um laço social em condições de repudiar toda ideia de submissão.

Não se trata de uma tarefa fácil, pois, dependerá de um ponto de equilíbrio entre a inexorável realidade da mudança, inerente ao fato de que estamos imersos no fluxo do tempo e o desejo de estabelecer vínculos mais perenes. O próximo passo seria a seleção de tais vínculos, ficando claro que a seleção é sempre incompleta, todavia, poderia ser mais ampla quanto menos petrificada fosse a memória ou o sentido a ela atribuído. A terceira etapa seria atribuir à memória selecionada um papel de elemento estimulador da autoanálise ou autorreflexão para a sociedade. Este é, para Candau, um bom uso social da memória: oferecer à coletividade a oportunidade de se relacionar de maneira individual com as me-

mórias sociais.

No caso do patrimônio, por exemplo, uma valorização petrificada seria atrelá-lo a uma memória específica e reproduzi-la de geração em geração, a todos os grupos sociais, sem que ela possa ser meio de reflexão, alvo de críticas, questionamentos e mudanças. Uma situação de memória vivificada seria aquela em que diferentes grupos de uma mesma época ou não, se sentiriam livres para refletir sobre o valor atribuído ao bem, sobre a sociedade que o selecionou e atribuiu valor, com a liberdade de concordar ou não com isso. Seria também oportunidade de que diferentes grupos demonstrassem as diferentes relações que podem estabelecer com tais bens e tais memórias e pudessem usufruir também de formas específicas de seus bens patrimoniais.

A isso poderíamos acrescentar o fato de que sendo a seleção de memórias um exercício de poder, nem todos os grupos sociais se sentirão igualmente representados por elas. Uma sociedade não é coesa e seus grupos não possuem as mesmas referências (ANDERSON, 2008). Uma memória única cria um tipo específico de patrimônio, o qual chancela e é, ao mesmo tempo, chancelado por determinados grupos sociais que se beneficiam de tal exercício por se manterem no poder. A pluralização da memória gera a democratização do patrimônio e uma contribuição para a ampla efetivação da cidadania.

Esta não é uma proposta nova. Podemos considerar, por exemplo, as discussões já realizadas, de crítica à noção predominante de patrimônio ligada aos bens imóveis de "pedra e cal" e à proposição do chamado patrimônio imaterial ou intangível. No Brasil, essa discussão ocorreu entre o final do século XX e o início do XXI e suscitou um debate acerca do que seria patrimônio e de qual seria o seu papel social. Segundo Maria Cecília Londres Fonseca (2005, p. 67):

> Reduzir o patrimônio cultural de uma sociedade às expressões de apenas algumas de suas matrizes culturais [...] é tão problemático quanto reduzir a função de patrimônio à proteção física do bem. É perder de vista o que justifica essa proteção, que, evidentemente, representa também um ônus para a sociedade

> e para alguns cidadãos em particular. [...] Porém não basta uma revisão dos critérios adotados pelas instituições. [...] É necessária, além disso, uma mudança de procedimentos, com o propósito de abrir espaços para a participação da sociedade no processo de construção e de apropriação de seu patrimônio cultural.

Tal discussão acerca da necessidade de ampliação do conceito de patrimônio e da participação da sociedade no processo patrimonial, não apenas como receptora, mas como agente, selecionando, atribuindo valores, criando referências nos espaços urbanos, já foi um passo importante no contexto da crítica social do patrimônio. O que propomos a partir disto é que a própria importância atribuída à patrimonialização e à preservação da memória, bem como suas consequências para os diferentes grupos sociais também sejam discutidos. Que o processo de elaboração de memórias coletivas possa ser discutido, ampliado e que as políticas públicas possam de fato, representar múltiplos interesses.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CIDADANIA EM VIÇOSA

As "crianças" não aceitam mais um espetáculo imposto em nome da utilidade e, diante do desfile das autoridades, ousam bradar que estão nuas. Esse jogo torna-se impossível e elas proclamam abertamente os interesses que ele oculta. (CERTEAU, 2012, p. 27)

O período histórico compreendido entre os finais do século XX e início do século XXI, do ponto de vista econômico, foi fortemente marcado pelo processo de globalização. Do ponto de vista político e cultural foi possível identificar um crescente interesse de parte dos grupos sociais e das nações, na valorização da memória, da identidade e da cultura. No Brasil e, evidentemente, em outras partes do mundo foram criadas diversas práticas sociais, legislações e conceitos, para proteger o patrimônio histórico e cultural, a memória e a identidade dos povos. Segundo, José Reginaldo Santos Gonçalves (1996), a brutal inclusão do Brasil no mercado mundial, que se organizava dentro dos paradigmas do neoliberalismo, contribuiu para o surgimento de uma espécie de "moral patrimonialista",

composta não apenas de leis, mas também de regras socialmente compartilhadas e de comportamentos tidos como corretos em relação ao patrimônio. As narrativas sobre o patrimônio histórico e cultural que incorporavam esse conjunto de leis, regras e comportamentos foram definidas pelo autor como "Retórica da perda".

O antropólogo americano Clifford Geertz (2012: 8-9) define a cultura como uma rede de significados. Essa tessitura deve ser compreendida como um conjunto de práticas e símbolos e seus significados, compartilhados entre os membros de um determinado grupo. Para o autor, a cultura é essa teia de significados. Assim, a existência como membro do grupo está atrelada à capacidade de compartilhar com os outros membros os seus elementos culturais. Essa seria, talvez, a diferença estabelecida por Michel de Certeau entre a "cultura no singular" e a "cultura no plural", ou seja, quando há uma definição de quais sejam os elementos e práticas que representam uma cultura ou quando se está aberto à perspectiva de que todos os elementos e práticas são representativos de alguma cultura. Segundo o autor (CERTEAU, 2012, p. 227):

> Apesar das divergências teóricas ou metodológicas que possam vir à luz em uma reunião de professores e de especialistas, todo grupo de pesquisadores tende a reconstituir uma interpretação unitária, a pensar na cultura no singular. Ele obedece, desse modo, à lei das pertenças sociais e profissionais. Uma homogeneidade de meio, de classe, de intelectuais ressurge e se trai no objeto (a cultura) abordado. O lugar de onde se fala, no interior de uma sociedade, emerge silenciosamente no discurso e reproduz-se no nível do conteúdo intelectual, com o ressurgimento de um modelo totalitário. Com efeito, a cultura no singular traduz o singular de um meio. Ela está na maneira como respiramos, nas ideias, na pressão autoritária de uma determinação social que se repete e se "reproduz" (Bourdieu e Passeron) até mesmo nos modos científicos. Na análise cultural, o singular traça em caracteres cifrados o privilégio das normas e dos valores próprios a uma categoria.

Por essa razão, o caminho para o pleno exercício da cidadania talvez seja a possibilidade de grupos alijados do poder saírem do anonima-

to e se manifestarem exigindo o pleno reconhecimento de sua cultura e identidade.

Com base nestas ideias e na análise do processo de construção do patrimônio histórico-cultural da cidade de Viçosa (MG), é que o curso sobre educação patrimonial foi elaborado. O curso mesclou discussão teórica sobre o patrimônio e atividades de intervenção no campo das relações entre a educação e o patrimônio. O curso foi intitulado **"Educação e Patrimônio: reflexão sobre o patrimônio cultural de Viçosa e seu potencial educativo".** A ideia era discutir a possibilidade de uma relação entre a educação e o patrimônio, que pudesse contribuir para a democratização do direito à memória e, ao mesmo tempo, ser um ganho no que diz respeito ao exercício da cidadania.

O curso constituiu-se em 5 encontros de 4 horas cada um, com propostas de diferentes atividades para cada encontro. No primeiro, propusemos uma discussão sobre o patrimônio da cidade de Viçosa, a partir da observação dos professores, dinâmicas e leitura dos textos da cartilha que elaboramos para o curso. Foram abordados conceitos básicos do campo do patrimônio cultural e da História, além de uma reflexão acerca de suas aproximações com a área da Educação. No segundo encontro, convidamos os professores a realizarem um percurso pelo centro da cidade, quando visitamos todos os bens culturais ali presentes, que haviam sido tombados pelo município até o ano de 2010.

Utilizamos o "trenzinho do patrimônio", gentilmente cedido pela Secretaria de Cultura, Patrimônio Histórico e Esportes da Prefeitura Municipal de Viçosa, e convidamos os cursistas a "flanar" pelo centro, fazendo uma leitura crítica de sua paisagem urbana, destacando as lembranças e os esquecimentos, bem como as apropriações ou a falta de apropriação dos espaços públicos constituídos como patrimônios culturais protegidos pelo Poder Municipal. Visitamos a Praça Silviano Brandão, a Estação Ferroviária, a Casa de Cora Bolivar, e a Primeira Sede do Hospital de Viçosa, esses três últimos localizados à Avenida Bueno Brandão, conhecida como região do "Balaústre", em Viçosa.

IMAGEM 09: Aula 2: percurso pela região central de Viçosa. Reflexão sobre o patrimônio cultural e a paisagem urbana do município. **Fotografia:** Estação Cultural de Viçosa, Balaústre, em 24 de outubro de 2015. **Fonte:** acervo dos autores.

Também visitamos, no campus da UFV, o edifício Arthur Bernardes ("Bernardão"), entre outras edificações mais antigas e mais modernas.

IMAGEM 10: Cursistas visitam o campus universitário com o "Trenzinho do Patrimônio", então utilizado pela Prefeitura Municipal para realizar atividades de Educação Patrimonial com estudantes da Rede Pública Municipal. O trenzinho foi gentilmente disponibilizado, bem como o auditório da Estação Cultural de Viçosa, para a realização das aulas teóricas, pela então Chefe do Departamento de Cultura e Patrimônio Cultural de Viçosa, Cíntia Fontes Ferraz, à qual nós agradecemos. Viçosa, MG, em 24 de outubro de 2015. **Fonte:** acervo dos autores.

No terceiro encontro do curso, a então aluna do mestrado e co-realizadora deste curso, Isabela Tavares Guerra, realizou uma discussão teórica sobre museus e patrimônio cultural com os cursistas. No quarto encontro realizamos uma visita ao Museu Casa Arthur Bernardes, localizado à Praça Silviano Brandão, em Viçosa. A antiga residência da família do ex-Presidente Arthur Bernardes, foi tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA/MG- em 1989 e pelo Município, dez anos depois. O Memorial que preserva uma memória política e da vida íntima familiar do ex-Presidente foi inaugurado em 1996 e é administrado pela UFV.

IMAGEM 11: Museu Casa Arthur Bernardes, Viçosa, MG. **Fotografia:** Viçosa, 2015. **Fonte:** acervo dos autores.

Inicialmente propusemos a problematização de conceitos como paisagem, memória social, identidade, patrimônio e suas relações com a educação. O objetivo foi possibilitar que os educadores e agentes culturais refletissem sobre a cidade como contexto de diversas relações, sobre a transformação do espaço urbano ao longo do tempo e sobre as remodelações sofridas pela paisagem urbana em decorrência do processo de modernização da cidade e das práticas patrimonialistas. O curso foi composto por aulas teóricas e práticas (aulas de campo), além de dinâmicas de grupo que estimularam as discussões e trocas de conhecimentos entre os participantes. Esperávamos, ainda, fornecer aos educadores algumas ferramentas para a elaboração de aulas e oficinas nas escolas e institui-

ções culturais utilizando-se do patrimônio da cidade e suas instituições de memória como materiais pedagógicos. O objetivo foi incentivar a troca de saberes e possibilitar a construção de um espaço de debate acerca das práticas educativas e das potencialidades da cidade. Além disso, o curso visava oferecer bases teóricas e práticas para que os educadores trabalhassem com seus educandos as questões relacionadas à configuração e à vivência dos espaços públicos da cidade, em uma visão crítica, participativa, que estimulasse o envolvimento dos diferentes setores sociais e que concebesse o envolvimento da sociedade com as questões patrimoniais como um exercício de cidadania.

IMAGEM 12: Aula teórica do curso. Auditório da Estação Cultural Hervé Cordovil, edifício tombado pelo município em 1999. **Fotografia:** Viçosa, 2015. **Fonte:** acervo dos autores.

O material que foi elaborado mesclava teoria e prática, por meio de reflexões acerca do acervo patrimonial da cidade de Viçosa. Ao invés de um curso de informação acerca de tal acervo, o que se pretendia era apresentar uma análise de seu processo histórico de constituição, indicando agentes sociais envolvidos, memórias que foram chanceladas e interesses que estiveram em jogo ao longo do processo. Por outro lado, procurava-se chamar a atenção para outras possíveis memórias importantes para alguns grupos sociais da cidade e que não estavam representadas pelo seu patrimônio protegido oficialmente. O debate sobre práticas de depredação ao patrimônio local foi incentivado, bem como, a discussão sobre as possíveis reflexões que isso poderia suscitar nos órgãos patrimoniais. As aulas práticas foram pensadas privilegiando a perspectiva do *flaneur.* Os estudantes caminhavam pela cidade com um roteiro pré-estabelecido, com o objetivo de fazer uma leitura crítica de sua paisagem,

considerando as ações das práticas patrimoniais e suas consequências para todos os que usufruem, ou não, dos espaços ditos públicos da cidade.

Ao final do curso, foi solicitado como atividade, que cada participante fizesse duas fotos de pontos que, para eles fossem referências importantes para a cidade. A ideia era avaliar se depois das discussões teóricas sobre a escrita da história, memória e patrimônio, o foco de atenção dos estudantes tinha se deslocado do patrimônio edificado, seja para outros lugares, seja para outras manifestações da cultura local. No último encontro foi feita uma escolha coletiva, de maneira que cada um apresentasse suas fotos e justificasse suas escolhas e o grupo decidiria qual das duas fotos seria selecionada. O produto foi uma seleção de fotografias de distintos ângulos da cidade. Estas fotografias tratadas e impressas em *banners* foram expostas em um evento. A ideia central era fomentar, a partir da exposição, uma discussão sobre a construção do patrimônio histórico e cultural da cidade de Viçosa.

O resultado da exposição foi bastante sugestivo e revelador. A maioria das fotos escolhidas destacava os bens imóveis, de "pedra e cal", da cidade. Na discussão sobre as fotos escolhidas, os conceitos de memória coletiva e identidade foram subestimados diante do estilo arquitetônico e da antiguidade dos bens. Vimos a força destas tradições do campo do patrimônio brasileiro se manifestando a nível local. A narrativa construída e as estratégias de consagração, mesmo após um trabalho de desconstrução narrativa se mantêm como pilares a sustentar a imagem da "próspera cidade do interior" que, pela atuação política do "seu filho mais ilustre" – o ex-Presidente da República Arthur Bernardes -, foi "presenteada" com uma Universidade Federal.

Hoje, a cidade constrói a sua história, baseada em obras de memorialistas e se esforça em mostrar uma face moderna, sustentada pela Universidade Federal de Viçosa, como sendo a continuação de uma história de sucesso. Uma narrativa apologética que reflete um patrimônio histórico e cultural herdeiro da fase áurea do café, com a sua face esculpida pelo balaústre da antiga estação ferroviária, pelas fachadas *art déco* das casas da área central e, pela antiga residência do presidente Arthur Ber-

nardes. O patrimônio histórico e cultural da cidade ganha em dimensão justamente por manter uma estreita ligação, ainda que narrativa, com a moderna Universidade. Essa relação narrativa, entre o patrimônio *art déco* e o patrimônio moderno, foi construída com tanta eficiência pelos atores sociais envolvidos que não permite fissuras ou alternativas, mesmo depois de um curso elaborado com esse objetivo.

A julgar pelo resultado, poderia se dizer que o curso de capacitação para os professores de Educação Básica teve sucesso? Se levarmos em consideração o objetivo principal do curso talvez não, no entanto, este permitiu constatar a eficiência dos usos da memória em narrativas patrimoniais, bem como, a eficiência das estratégias de consagração, no sentido de construir o patrimônio histórico e cultural de um lugar e, transformar no "verdadeiro e único" patrimônio de uma cidade, a memória, a história e a imagem de apenas um grupo social em detrimento de todos os outros que ali vivem.

IMAGEM 13: Cartaz de divulgação da Exposição Fotográfica realizada entre os dias 10 e 20 de novembro de 2015, no edifício da antiga estação ferroviária da UFV, atual Estação Cultural da UFV, ligada à Divisão de Assuntos Culturais (DAC) da UFV, que nos apoiou na realização deste evento e à qual nós agradecemos. **Fotografia:** acervo dos autores.

O evento foi organizado para expor as fotografias produzidas pelos educadores que realizaram o curso e, também, para que eles e nós, que

elaboramos o curso, nos colocássemos à disposição do público, em geral, para uma conversa a respeito do trabalho. Na imagem acima, reproduzimos o cartaz de divulgação do evento, no qual foi utilizada a fotografia produzida por uma educadora que, inclusive, tornou-se, posteriormente, aluna do Programa do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania da UFV e hoje também é Mestra em História na área de patrimônio cultural. A foto, que mostra o grupo do "Congado" de Viçosa, foi a única entre as produzidas pelos cursistas, a trazer a proposta de um patrimônio imaterial, ligado a grupos até então desconsiderados pelo patrimônio cultural oficial da cidade de Viçosa. A "Festa do Congado de Nossa Senhora do Rosário" foi registrada pelo Poder Público Municipal de Viçosa, por meio do Decreto 5.346 do ano de 2019, como patrimônio cultural imaterial da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto do curso de capacitação sobre educação patrimonial para a rede municipal de Educação Básica de Viçosa, Minas Gerais, teve como objetivo associar uma reflexão teórica e metodológica a uma experiência pedagógica. A ideia central era discutir o patrimônio da cidade de Viçosa à luz de uma historiografia crítica, tendo por base os processos de patrimonialização produzidos na cidade entre as décadas de 1980 e a primeira década do século XXI. O objetivo principal era problematizar, junto aos alunos do curso, as estratégias discursivas, que ao fazer uso da escrita memorialística sobre a cidade, consagraram aquilo que seria considerado seu patrimônio edificado. O trabalho com fontes documentais permitiria não apenas a crítica à maneira como o patrimônio foi instituído na cidade, mas, sobretudo visava problematizar e ampliar o conceito de patrimônio, jogando luz sobre outros lugares, outras memórias e outros sujeitos que constituem a complexidade da cidade. Desse modo, os alunos do curso de capacitação deveriam ser capazes de, por um lado, perceber as estratégias discursivas de um determinado grupo social na produção do espaço urbano da cidade. Por outro, dar visibilidade a miríade de tantos outros grupos que compõem a sociedade de Viçosa e desejam o papel de sujeitos ativos na vida da cidade.

Ao privilegiar o patrimônio como questão central, o projeto do curso de capacitação permitiu perceber que, do ponto de vista teórico, o fenômeno de busca por reconhecimento por parte dos diferentes grupos sociais, tem repercussão significativa na cidade de Viçosa. O patrimônio ainda é tido, por muitos, como um bem de valor *per si* e não como um bem ou uma manifestação cultural que se transformou em patrimônio de acordo com uma estratégia discursiva de consagração social.

A memória e identidade, conceitos centrais nas discussões sobre patrimônio, ainda são compreendidas como projetos de acadêmicos e intelectuais. A história, para o senso comum, se confunde com o fluxo o tempo e, está muito longe de ser vista como uma operação científica que envolve fontes, metodologia, teoria e legitimação de um corpo de profissionais. O exercício da cidadania ainda se apresenta como um luxo para poucos em um país cuja herança da escravidão e do autoritarismo ainda é bastante visível. Dentro desse contexto, "escovar à contrapelo", a história da construção do patrimônio da cidade de Viçosa, tem o condão, não apenas de trazer à tona a memória de sujeitos históricos do passado, deslocados pelo discurso de poder estabelecido, mas, sobretudo, de possibilitar, no presente, uma apropriação do espaço da cidade e o fortalecimento de um projeto de cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.

ARAUJO, Vanessa Barboza; FERNANDES, Joanna Guimarães. Educação patrimonial no MHAB: pressupostos teóricos e metodológicos. *In*: OLIVEIRA, Leônidas José. (org.) *O Museu e a cidade sem fim*: setenta anos de história preservada no MHAB, o Museu da Cidade. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, Museu Histórico Abílio Barreto, 2013.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da História*. Organização e tradução de João

Barrento. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. Trad. Maria Letícia Ferreira. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad.KlaussBrandini Gerhardt. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, Michel de. Andando na Cidade. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº23, 1994. PP.21-31. Trad. Anna Olga de Barros Barreto.

_____. *A Cultura no Plural*. 7ª ed. Trad. De Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Travessia do Século).

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável. *In.:Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

CHAGAS, Mário. (1999). *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP, 2001.

CIVALE, Leonardo. Sobre Luzes e Sombras: A revitalização da Praça XV de Novembro no centro histórico da cidade do Rio de Janeiro e o papel da paisagem urbana como patrimônio cultural (1982-2012). *In*: *Cadernos de Geografia*. DOI 10.5752. V.25, nº44. 2015. P.134-148.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os Arquitetos da Memória*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc/IPHAN, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda*: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HONÓRIO, Letícia de Melo*. A produção do espaço em uma cidade universitária:* o caso de Viçosa, MG. Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia. Belo Horizonte, UFMG. 2012.

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

LE GOFF. J. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora UNICAMP, 2013. 7ª ed. revista.

_____. *Por amor às cidades*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2002.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto de História*, São Paulo, nº17, nov. 1998. P.63-201.

MARTINS, Walkiria Maria de Freitas. *A pena e o compasso: políticas públicas patrimoniais e a produção da paisagem urbana de Viçosa – MG, entre 1980 e 2010.* (Dissertação de Mestrado). Viçosa (MG): Universidade Federal de Viçosa, 2016.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Educação em museu*: sedução, riscos e ilusões. Ciência e Letras, Porto Alegre, n.27, p.91-101, jan./jun.2000.

NORA, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares. *In: Projeto História*, nº 10, p.7-28. São Paulo: PUC/SP, dez. 1993.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. *Viçosa: mudanças socioculturais*. Evolução histórica e tendências. Viçosa: Editora UFV, 1990.

_____. *Viçosa: retratos de uma cidade*. São Paulo: Scortecci Editora, 2001.

PAULA, Karine de Almeida. "Urbanização, atividade imobiliária e adensamento urbano nos bairros Centro e João Braz em Viçosa (MG)". Viçosa: UFV/Departamento de Geografia, 2011. 101p. Monografia de conclusão do Bacharelado em Geografia.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989. P.3-15.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PARTE II

REFLETINDO SOBRE EXPERIMENTOS EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A MEMÓRIA HISTÓRICA COMO EVIDÊNCIA: A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL MOBILIZADA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Marcelo Fronza

Pretendo diagnosticar como a cultura histórica da sociedade brasileira é constituída pelos embates relacionados às dimensões cognitiva, estética, política e ética de sua memória histórica. Construo esta argumentação por meio de concepções ligadas ao patrimônio histórico, à experiência com a história local e aos museus e seus objetos como possibilidades de construção de aulas de história que favoreçam o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos que vivenciam a cultura escolar.

Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e faz parte do projeto de pesquisa *Por uma aprendizagem histórica humanista dos jovens estudantes de ensino médio a partir das narrativas históricas visuais*, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT). Insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Para isso, desenvolvo como objetivos desta explanação, em primeiro lugar, a investigação das ideias relativas às memórias históricas bra-

sileiras a partir das considerações de Jörn Rüsen (1994) relativas às dimensões da cultura histórica. Por meio da cultura histórica de um povo é que podem se tornar possíveis as rememorações narrativas que alargam as compreensões autobiográficas de jovens estudantes.

Em segundo lugar, busco discutir no âmbito da historiografia brasileira sobre a memória histórica e da Didática da história brasileiras as concepções relacionadas à educação patrimonial e à história local como espaços dos enfrentamentos humanos das experiências históricas de sofrimento. Isto será realizado a partir de problemáticas levantadas por especialistas em ensino de história relativas aos porquês das dificuldades de se trabalhar o patrimônio histórico no âmbito da aula de História, mas também quais as possibilidades de realização desse trabalho escolar em aulas de História.

Por fim, em terceiro lugar, objetivo estimular a abordagem do tema a partir de enfoques ligados ao museu histórico como um lugar da memória social da cultura histórica que expressam, enquanto função pública ou didática do conhecimento histórico, e, portanto, as controvérsias em relação às orientações de sentido temporal que reconstituem as identidades históricas dos jovens estudantes.

A CULTURA HISTÓRICA COMO CATEGORIA INVESTIGATIVA DA MEMÓRIA HISTÓRICA PRESENTE NA CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA

Para que eu aborde as possibilidades de investigação do patrimônio histórico no âmbito da Didática da história entendo que devam ser considerados três caminhos de pesquisa intercambiáveis: 1) a investigação das relações entre as ideias que articulam a cultura histórica e a memória sócio-histórica brasileira; 2) a compreensão, por meio da investigação qualitativa, das concepções relacionadas à educação patrimonial e à história local; e, por fim, 3) estimular a abordagem da temática do patrimônio histórico a partir de enfoque sobre as investigações ligadas aos museus históricos entendidos como lugar da memória social da cultura histórica a partir do campo de pesquisa da Educação Histórica.

Compreendo como cultura histórica, a partir do filósofo da história alemão Jörn Rüsen (1994, p. 1-3), uma categoria que diz respeito à memória histórica no espaço público. Portanto, a cultura histórica está sintetizada em sua presença na dimensão pública da universidade, do museu, da escola, da administração pública e privada, das mídias, e de todas as outras instituições culturais que se pretendem como lugares de memória coletivos. Integra, com isso, as funções do ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. Nesse sentido, entende-se que a função didática da memória histórica é a publicização do conhecimento histórico produzido em determinada sociedade vinculadas às dimensões estética, cognitiva, política e ética da cultura histórica de um povo.

Nesta concepção, a categoria da cultura histórica é expressa na memória histórica de uma sociedade. A memória histórica é uma aproximação interpretativa do tempo e se concretiza pelo processo da rememoração histórica, isto porque, a história nada mais é do que o passado trazido interpretativamente e, portanto, inferencialmente, ao presente da práxis social dos sujeitos.

A rememoração histórica é uma operação mental referida ao próprio sujeito recordante na forma de uma atualização ou representação de seu próprio passado. Segundo Jörn Rüsen, existem duas formas reconhecidas de alargar as fronteiras da memória autobiográfica dos sujeitos históricos. A primeira delas diz respeito aos modelos de interpretação que abarcam inter-relações temporais entre passado, presente e futuro, tais como as articulações morais da memória das religiões, as argumentações racionais da história da filosofia, ou ao trabalho dos modelos historiográficos de investigação. Já a segunda está relacionada à memória que traz ao presente uma realidade passada mais antiga que o sujeito que rememora, em outras palavras, uma orientação de sentido no tempo vinculada à práxis social em relação ao outro no tempo e no espaço (RÜSEN, 1994, p. 6-9).

Esse processo de alargamento da memória autobiográfica dos sujeitos está relacionado a essa segunda forma cujo presente traz a memória

de uma experiência do passado por meio de uma orientação de sentido no tempo. Esse alargamento para além da rememoração autobiográfica ocorre concretamente por meio das narrativas históricas e das imagens e símbolos da memória histórica de uma comunidade.

Segundo Jörn Rüsen (1994, p. 9-10), imagens e símbolos interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. No entanto, geram as mesmas. Como "portadoras de sentido" ou "semióforas", as imagens fascinam a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser "princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal".

A função narrativa das imagens se objetiva quanto se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, pode-se dizer que as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma "abreviação narrativa" que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história (RÜSEN, 1994, p. 10).

A narrativa histórica é, portanto, a expressão da consciência histórica mobilizada por quatro operações mentais. A operação da experiência histórica se objetiva nas relações de diferença entre o passado e o presente inferidas a partir de evidências pautadas em fontes e testemunhos históricos. A operação mental da interpretação histórica diz respeito aos quadros de interpretação teóricos que dão significado e valores estéticos, cognitivos, éticos e políticos às experiências históricas. A operação da orientação histórica fornece o sentido orientação no tempo entre passado, presente e futuro, organizado por uma ideia histórica que estrutura as interpretações e as experiências históricas tendo em vista a construção, pelo sujeito, de uma identidade pautada no autoconhecimento a partir do outro. A motivação opera a intencionalidade ou vontade de agir por meio da orientação de sentido no tempo. É, portanto, uma "ética da mentalidade" da orientação temporal identitária voltada para o agir na práxis social dos sujeitos históricos (RÜSEN, 2014, p. 182-189).

Ao apresentar os principais elementos da categoria da cultura histórica, creio como importante verificar como a historiografia do ensino de história brasileira abordou a temática da memória histórica no âmbito da história escolar. No Brasil, assim como na maioria dos outros povos, existe o predomínio de uma narrativa-mestra construída pela historiografia nacional dominante no século XIX e institucionalizada nas primeiras décadas do século XX. Segundo a professora historiadora Circe Bittencourt (2004, p. 43), a primeira narrativa-mestra presente no ensino de História brasileiro foi a memória como tradição nacional, pois a sua construção foi produzida junto com e para a instituição escolar pelas práticas educacionais das festas comemorativas de eventos ou de homenagens aos "heróis nacionais".

Os programas de ensino das escolas brasileiras incorporaram as práticas ligadas às festas cívicas vinculadas à história da pátria, principalmente pela prática da metodologia da organização das aulas por meio das efemérides (datas comemorativas como Dia dos Índios, Dia de Tiradentes, Dia da Independência do Brasil, etc.). Aqui ocorre uma tradição inventada (HOBSBAWM & RANGER, 1984, p. 22) através de datas e heróis nacionais, tendo como única exceção o Dia do Trabalho, pois esta, a semelhança de algumas festas religiosas, é uma tradição internacional.

Outra forma de criação da narrativa-mestra da história do Brasil se deu pelo processo de curricularização da História do Brasil e da História da Civilização nas escolas brasileiras. Segundo a professora historiadora Kátia Maria Abud (2004, p. 107) os documentos curriculares devem ser investigados à luz de dois critérios: o primeiro diz respeito aos sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos) que não podem ser vistos como tábulas rasas na sua relação com o currículo oficial; o segundo se refere à cultura escolar, a qual orienta as ações didáticas, as práticas escolares e a composição de saberes.

A memória histórica forjada nos currículos de história brasileiros está vinculada ao fato de que no ensino secundário dois séculos de tradição estruturam os conteúdos históricos onde a prática histórica escolar foi e é influenciada pela produção historiográfica, pelos documentos legais, pela formação dos professores e pela produção de materiais di-

dáticos. Esse processo começa no século XIX com a introdução da História como disciplina escolar no Colégio Pedro II (1838) com o objetivo de transplantar a história acadêmica brasileira ainda incipiente em programas escolares. A outra vertente desse processo foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB (1838), que constitui o começo da História acadêmica a partir da construção da História nacional brasileira. As funções sociais dessas instituições foram a consolidação do Estado nacional brasileiro e formação de uma identidade nacional (ABUD, 2004, p. 108).

As principais tendências da disciplina de história no século XIX se fundamentavam na recuperação do passado por meio da construção da genealogia da nação. Essa genealogia ancorava-se na identidade nacional em construção a partir da ideia de que se deveria inserir o Brasil na civilização ocidental cristã a partir da defesa da continuidade histórica em relação aos colonizadores portugueses, que eram encarados como os civilizadores da nação. A contraparte desse processo identitário seria a depreciação da alteridade da humanidade que era representada pelas novas repúblicas latino-americanas e os excluídos do projeto de nação tais como os indígenas e os negros (ABUD, 2004, p. 109).

Segundo Kátia Abud (ABUD, 2004, p. 109-110) esse processo identitário no ensino de história foi forjado por meio dos critérios da historiografia europeia fundamentados nos princípios do positivismo francês, o qual tinha como pressuposto o progresso da humanidade, e a escola metódica que propugnava a crítica de fontes oficiais, a narrativa cronológica, a cientificidade por meio da verificação das fontes que estruturava uma história objetivista. Os pressupostos metódicos e positivistas foram transpostos dos historiadores do IHGB para os professores do Colégio Pedro II. E na história escolar, o programa curricular do Colégio Pedro II criou os critérios para os exames e a instituição de escolas secundárias para todo o país. Esse programa curricular apresentava como disciplinas a História do Brasil (História Pátria) e a História da Civilização. Essa foi a origem da alternância entre História do Brasil e História Geral nos programas curriculares e nos livros didáticos brasileiros. Este modelo de ensino de história se manteve sem significativas modificações até a Reforma Francisco Campos, em 1931, pois até esse ano o Colégio Pedro II

(na época, Ginásio Nacional) era a escola-modelo que curricularizava a história cronológica que construía a identidade nacional brasileira.

No século XX a concepção de uma história eurocêntrica reforçou a vinculação da construção da identidade nacional. No entanto, a carga horária para a História do Brasil e História da América era diminuta e era muito comum que um aluno que terminasse o ginasial não tivesse estudado nenhum conteúdo histórico dessas duas disciplinas. Devido e esse problema curricular, durante a Reforma Capanema de 1942 a História do Brasil tornou-se uma disciplina independente da história da civilização, sem no, entanto, deixar de ser uma história linear e cronológica. Com a LDB 4024 de 1961, os programas curriculares do secundário passam a ser responsabilidade dos estados federativos e poderiam gerir sobre o modo como a História geral e História do Brasil deveriam ser curricularizadas. Com a Lei 5692, de 1971, ocorreu a introdução dos Estudos Sociais que propunham novos formatos para o ensino de História, mas a memorização dos conteúdos linearmente organizados e a prática dos civismos (ciências sociais e geografia) a partir adequação ao meio social prenominavam na história escolar.

Segundo Kátia Abud (2004, p. 112-113), a primeira tentativa real de quebrar a história quadripartite eurocêntrica e a história brasileira pautada na identidade nacional tradicional se deu com as reformas curriculares dos anos 1980 com volta da história como disciplina autônoma e com a introdução das fundamentações historiográficas advindas da História Nova francesa e da História Social inglesa e do materialismo histórico dialético. Houve uma construção de uma nova identidade brasileira por meio da inclusão da história latino-americana e da história da África e de novas concepções de aprendizagem tais como a valorização dos conhecimentos prévios vindos da vivência e experiências dos alunos. A quebra da divisão quadripartite da História se deu pela libertação dos esquemas cronológicos consagrados (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea) e pela centralização curricular na história do Brasil e da América a partir da problematização da vivência e das experiências do cotidiano. A metodologia pela problematização fundamentou a construção de eixos temáticos que passaram a ser os fios narrativos que articulavam a História do Brasil, da América e Geral, proposta incorporada

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao longo das décadas de 1990 e 2000.

No entanto, a tradição da cultura escolar[1] nos séculos XX e XXI, mesmo com a implementação de políticas públicas que buscavam quebrar a linha do tempo evolutiva e cronológica, predomina, pois a cronologia quadripartite eurocêntrica foi reforçada pelo processo de globalização capitalista, na qual mesmo os PCNs estavam visivelmente integrados por estarem fundamentados na psicologia das competências ancorada na pedagogia dos objetivos e num conceito de contextualização dos jovens vinculado ao mercado de trabalho. Outro elemento integrado a esse processo são os livros didáticos de História e as avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que estão pautados na mesma linearidade cronológica quadripartite eurocêntrica e na narrativa política brasileira articulados com a psicologia das competências psicológicas universais (ABUD, 2004, p. 113-114; SCHMIDT, 2015).

EM DIREÇÃO AO CONCEITO DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO COMO FONTE NARRATIVA DA INVESTIGAÇÃO DA CULTURA HISTÓRICA NA CULTURA ESCOLAR

Em que pese o predomínio de uma tradição nacional e eurocêntrica na narrativa-mestra da cultura histórica brasileira, as investigações relativas à educação patrimonial no âmbito da história escolar e nas diferentes instâncias de ação da didática da história, tais como os lugares de memória urbanos, rurais, museus e mídias, etc., têm trazido um alento para uma compreensão melhor e mais inclusiva da memória histórica no Brasil.

Para a professora historiadora Flávia Eloísa Caimi (2009, p. 73), a memória individual e coletiva deve ser valorizada nos processos de ensi-

1 Seguindo as ideias de Jean-Claude Forquin (1993), entendo como "cultura escolar" o conjunto de conhecimentos que, uma vez sistematizado, didatizado, compõe a base de conhecimento na qual professores e alunos trabalham. Nessa concepção, pressupõe-se uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, acadêmica ou de massa.

nar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico. O ensino de história deve administrar as recordações, relatos e transmissões do passado, permitindo aos estudantes desenvolverem operações do pensamento para "evitar naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas".

Nesse sentido, o professor historiador Ulpiano Bezerra de Menezes (1992, p. 9) aponta a existência de uma atualidade da memória histórica no Brasil. Para sustentar essa argumentação, defende que essa atualização é constituída pela memória da mulher, do negro, do oprimido, pela memória política, memória da cidade, do bairro e da família. Portanto, multiplicam-se lugares de memória. As casas da memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções e publicações passam a vigorar, além de movimentos de preservação do patrimônio cultural, que têm força política e reconhecimento público.

A memória histórica está tanto na sociedade de consumo quanto nos confrontos e reivindicações sociais e políticas. A temática da memória histórica popular fundamentou a introdução de novos sujeitos e lugares de memória a partir da influência da histórica social inglesa e da história pública estadunidense e latino-americana que estão fornecendo aportes teóricos qualitativos para os movimentos sociais brasileiros historiarem sobre suas experiências do passado e para a construção da significação histórica dos lugares onde ocorreram as lutas, as resistências e as vivências desses sujeitos coletivos.

É a partir desse princípio que a educação patrimonial passa a fazer parte das aulas de História. Segundo o professor historiador Ricardo Oriá (1998, p. 131), o primeiro período estava relacionado à ideia de "patrimônio histórico e artístico" que surgiu durante o Estado Novo (1937-1945) e estava estritamente ligada aos prédios, monumentos e outras edificações de notável valor histórico arquitetônico. O órgão responsável pela memória histórica material brasileira era o Serviço de Patrimônio histórico e Artístico Nacional (SPHAN) fundado em 1937. Nele foi instituído o conceito de tombamento, o qual dizia respeito à preservação de igrejas barrocas, fortes militares, casas grandes e sobrados coloniais, mas também levava ao esquecimento das senzalas, dos quilombos, das

vilas operárias e dos cortiços. As formas culturais vinculadas à futura ideia de patrimônio imaterial nem sequer eram aventadas, de modo que no caso das expressões afro-brasileiras e africanas, tais como a capoeira e os ritos do candomblé, eram até mesmo perseguidas.

O segundo período se refere à participação da sociedade civil durante a redemocratização brasileira por meio da luta pelo Patrimônio Cultural capitaneado pelo Instituto de Arquitetos Brasileiros (IAB), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de História (ANPUH). O conceito de "patrimônio cultural", já vinculado à constituição federal de 1988, passou a dizer respeito a 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". Introduz-se uma nova política de patrimônio histórico, pautada em uma memória plural, incluindo tombamentos como a Serra da Barriga relacionada ao quilombo dos Palmares, o Arraial de Canudos e os territórios dos remanescentes dos quilombolas. Passa a haver uma vinculação da identidade cultural dos povos com qualidade de vida dos sujeitos que a constituem. A partir desta nova política a Educação patrimonial passou a se referir à utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas (os lugares de memória) no processo educativo para desenvolver, nos educandos, a sensibilidade e a consciência de preservação dos bens culturais (ORIÁ, 1998, p. 132-138, 141).

Uma possibilidade interpretativa relevante para a relação entre memória histórica e cultura escolar é a ideia da "alfabetização patrimonial" proposta pelas investigadoras Carmen Lúcia Vidal Pérez, Maria Tereza Goudard Tavares e Mairce da Silva Araújo (2009). Partem da ideia de que a tradição da alfabetização na cultura escolar vincula-se à apropriação da língua materna ao processo de decodificação e codificação da linguagem escrita (conteúdo etimológico de lidar com as letras e palavras instrumentalmente), fundada numa concepção fragmentadora que aparta a criança de seu universo sociocultural. Para ampliar essa perspectiva, pode-se perguntar: a alfabetização patrimonial pode ser considerada como sinônimo de letramento?

Seguindo as ideias de Paulo Freire, as autoras (PÉREZ; TAVARES & ARAÚJO, 2009, p. 21) entendem que aprender a ler e escrever é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreender o contexto, localizar-se no espaço social mais amplo. Nessa concepção o conceito e as práticas de alfabetização se ampliam para traduzir as relações das crianças com o entorno, com a cidade, com o mundo, mediadas pela semiótica urbana e pelo meio técnico-científico-informacional. Nesse sentido, a leitura de mundo precede, acompanha e amplia a leitura da palavra, transformando-se em *palavramundo* a partir do reconhecimento do outro.

Na perspectiva da alfabetização patrimonial, a produção da palavramundo se articula a duas concepções de memória patrimonial: o patrimônio material, vinculadas aos "bens de pedra e cal" e o patrimônio imaterial cujo acervo de expressões culturais é explicitado por como festas, danças, músicas, técnicas, saberes e fazeres (PÉREZ; TAVARES & ARAÚJO, 2009, p. 22-23).

Ao considerar a alfabetização patrimonial como ferramenta teórico-prática que possibilita ao sujeito (re)fazer a leitura do mundo que o rodeia ocorre a ampliação da compreensão de mundo do estudante e da compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Passa a ser entendida, assim, como uma forma de (re)conhecimento, produção e uso social dos bens culturais vinculada à política cultural voltada para a ciência e a consciência dos bens culturais materiais e imateriais de um povo, além da história e da memória social expressas pelas produções culturais da humanidade (PÉREZ; TAVARES & ARAÚJO, 2009, p. 22).

A alfabetização patrimonial também está ligada à formação histórica dos sujeitos, pois os projetos que integram a dimensão cultural ao trabalho com a memória e ao estudo do patrimônio valorizam as marcas culturais presentes no bairro, na escola, na cidade, no país e no mundo. Com isso, segundo Pérez, Tavares e Araújo (2009, p. 23), desenvolve-se um processo de reconstrução identitária que exija a destruição de representações monoculturais e homogêneas por meio de uma memória na política cultural. A alfabetização patrimonial se dá pela pluralidade e pela singularidade das práticas e ações diferenciadas em cada contexto cultu-

ral demarcada pela leitura dos significados dos objetos materiais produzidos na e pela trajetória histórico-cultural da cidade, pela produção de uma cartografia dos "lugares de memória".

A partir dessa perspectiva a investigação-formação por meio da alfabetização patrimonial se insere na perspectiva do paradigma sociocultural marcada pela produção teórico-prática dos estudos sobre alfabetização e letramento expressos pela dimensão antropológica da mesma conjugando-a com o princípio freireano de alfabetização como uma política cultural a favor da promoção da cidadania. Assim, articula-se a alfabetização, a memória e a patrimônio aos fatos sociais, fenômenos humanos e contextos simbólicos e socioculturais que engendram significados. Desse modo, o cotidiano se torna um território da multiplicidade, pois a transversalidade passa a ser entendida como ferramenta conceitual necessária à construção de novas configurações no campo da pesquisa educacional. Com isso, o olhar investigativo revela a complexidade do real põe por terra metanarrativas e referenciais teóricos e históricos fundados na univocidade de significados (PÉREZ; TAVARES & ARAÚJO, 2009, p. 29-31).

Caminhando na direção da relação entre o patrimônio cultural e a narrativa histórica na escola os professores pesquisadores Uelington Fonseca Viana e Valéria Cristina da Silva (2009, p. 51-52), defendem que o lugar das narrativas no processo de ensinar e aprender está unido ao ato de lembrar seja para transmitir experiências para a construção e o fortalecimento da identidade de um grupo social, seja para mobilizar um legado de suas elaborações, ideias, reflexões, paixões e de seu imaginário. Assim, o patrimônio cultural, seguindo Henri-Pierre Jeudy (1990), é expresso por narrativas tradicionais presentes como parte do tecido de significações e uma via para que sejam reconhecidas e valorizadas, na escola, as manifestações familiares e cotidianas como bens culturais.

Existe uma tendência em identificar o patrimônio cultural com o passado. Para ir além dessa concepção deve-se partir de uma compreensão acerca da memória patrimonial que amplie essa noção para além das fronteiras estabelecidas pela legitimação institucional das políticas de preservação. Nesse sentido, a educação passa a elaborar o reconhecimen-

to das memórias e experiências culturais cotidianas como fundamentais para a constituição do patrimônio. No entanto, ocorre a predominância de determinadas narrativas na cultura escolar as quais impõem o apagamento de outras tantas constituídas pelas experiências de resistências e lutas singulares dos sujeitos (VIANA & SILVA, 2009, p. 52-53).

Para compreender esse processo trazem como referência Walter Benjamin e Pierre Nora. O primeiro para mobilizar o conceito de experiência e suas reflexões acerca da narrativa como expressão do conhecimento como forma de interpretação. Já o segundo, para entender as experiências sociais como dialética da lembrança e do esquecimento. Para esses historiadores a memória, como a história, é um campo no qual se cruzam esquecimento e lembranças, invenção e registro, projeto e identidade, ficção e realidade.

Para Walter Benjamin (1996 [1936]), em *O narrador*, com o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, ocorre um processo de apagamento da arte de narrar devido ao declínio da faculdade humana de intercambiar experiências, de dar e receber conselhos, de ouvir e ser ouvido. A informação passa a se opor ao espírito da narrativa. As narrativas necessitam de uma análise para além da demarcação de suas modalidades e estruturas. São fundamentais para reconstruir a crítica histórica ao capitalismo emergente ao buscar os traços distintivos da verdadeira narrativa. O reconhecimento da rede das narrativas tecida no contexto do trabalho manual e por meio da experiência comunitária nos modos de produção pré-capitalistas abrem possibilidades utópicas e transformadoras ao processo de desumanização da exploração do capital. O ofício artesanal é oposto à produção em série e à estrutura de trabalho da industrialização e impõe um ritmo requerido pela especificidade de cada coisa produzida, pois o artesão, assim como o narrador, imprime os sinais de sua ação. A narrativa, nesse sentido, está impregnada da experiência do narrador e sustenta o curso do que é pronunciado e compartilhado com sua audiência. Ao contarmos uma história, estamos de certa forma contando um pouco de nossa própria história. Quando a mesma história é contada por diferentes narradores, diversos serão os modos de narrar e as marcas que poderão inscrever na experiência de seus ouvintes (VIANA & SILVA, 2009, p. 56-57).

A narrativa envolve narrador e ouvintes num movimento comum e receptivo a novas experiências e à alternância de papéis (VIANA & SILVA, 2009, p. 59, 63-64). Quem narra sabe dar conselhos, orientar, transmitir um saber. Mobiliza a prática do aconselhar, ou seja, "fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada", criando assim uma perspectiva de futuro. O ato de narrar se instala nos espaços escolares como um lugar de teimosia, pois na cultura escolar predominam as narrativas sustentadas na escritura, onde a oralidade é circunscrita ao uso instrumental da transmissão de conteúdos e informações. A sociedade consumista está condicionada pela escrita e refém da sofisticação tecnológicas de modo que narradores de história contemporâneos se definem como lugares de memória pelo contexto social em que estão inseridos e que radicalmente lhes impor um afastamento dos narradores tradicionais. A partilha narrativa entre professores e alunos liga-se à competência narrativa que reside em todo usuário da linguagem onde professores e alunos possam manifestar sua palavra de narradores e portadores de bens culturais.

Segundo professora historiadora Teresa Jussara Luporini (1999), a educação patrimonial compreende a inclusão de conteúdos programáticos nos currículos escolares para os educadores, os estudantes e a comunidade em geral. Nesse sentido, os lugares de memória (NORA, 1993) deveriam ser encarados como fontes do processo educativo.

A educação patrimonial na aula de História poderia promover um conhecimento escolar articulado à lógica histórica de construção da produção historiográfica. Isto porque existe a necessidade do professor-historiador, o qual deveria incorporar em suas aulas a operação historiográfica (os princípios e os métodos da ciência histórica) e ensinar aos estudantes modos de narrar historicamente.

Com isso, torna-se necessária a adoção do procedimento histórico como construção para uma educação histórica a partir da problematização e construção de conceitos por meio da narrativa histórica e da multiperspectividade das interpretações. Uma estrutura curricular temática poderia fazer com que os estudantes fornecessem sentido e significados às experiências do passado a partir das evidências e da interpretação histórica (LUPORINI, 1999, p. 550).

Nesse mesmo campo epistemológico, para Arthur Chapmam (2018, p. 216), há também desafios pedagógicos conceituais e práticos associados à memória histórica entendida enquanto evidência histórica baseada na cultura escolar. Lexicalmente, estamos a um pequeno passo do perigo de interpretar — por conta de algumas letras — a ideia de "transformação" do conhecimento para a de "transmissão" do mesmo, de maneira que a noção de "vocalizar o passado", se tomada literalmente, possa talvez nos afastar da história como uma disciplina de investigação que fornece uma ênfase excessiva ao testemunho, ao invés de pôr as fontes "à prova" (COLLINGWOOD, 1994).

Também existe o risco de se dar um passo curto em relação à noção de testemunho enquanto um foco na memória e como uma concepção da cultura histórica tradicional que enfatiza a curadoria e a preservação de memórias, ao invés de sua problematização. Em outras palavras, é fácil a memória histórica se objetificar em "patrimônio" histórico (LOWENTHAL, 1998) ou "memória coletiva" (WERTSCH, 2002). Contudo, isso está longe da investigação histórica crítica. O patrimônio e o cultivo da memória coletiva têm seu lugar na educação pública, mas a disciplina da história tem outros propósitos (MEGILL, 2007) e, portanto, deve ser necessariamente entendida no âmbito de uma *educação histórica* (WINEBURG, 2007). Valiosos testemunhos, não são história, o que crucialmente depende não apenas da coleta e curadoria de relatórios, mas sim da interrogação no contexto de uma questão de investigação que permite que tais fontes se tornem fontes de evidência para afirmações sobre o passado (ASHBY, 2011).

Há um perigo de que a memória histórica, que corre o risco de ser entendida enquanto "depósito", possa reforçar os equívocos testemunhais sobre o conhecimento histórico, fundamentados na noção de que o conhecimento é melhor quando fundamentado na "experiência" (MEGILL, 2007) ou na "observação direta" (BARCA, 2002). É provável que esse perigo surja caso os projetos de educação patrimonial sejam apresentados como uma oportunidade para conversar a partir do cotidiano. Isso não quer dizer, é claro, que o patrimônio histórico não possa ser organizado de maneiras que possam desafiar os equívocos sobre o conhecimento histórico, mas parece haver pelo menos alguma tensão entre o

"reconhecimento" ou a "celebração" das "vozes do passado" e sua problematização e avaliação crítica (CHAPMAN, 2018, p. 216).

O patrimônio histórico baseado na cultura escolar pode servir a muitos objetivos educacionais valiosos e de forma eficaz. No entanto, há espaço para conflitos entre os objetivos que temos e o dever de os enfrentar enquanto professores de história. Como observa Wineburg, "devemos proteger as joias da família, não as anotar", e há uma "tensão" entre uma orientação do passado que "reverencia a cadeia de transmissão" e está "comprometida em transmitir" testemunhos "intactos", por um lado, e uma orientação para o passado "que investiga, questiona e, às vezes", ao superá-la, "enfraquece essa mesma transmissão", por outro lado (WINEBURG, 2007, p. 7). Embora a primeira orientação seja a chave tanto do patrimônio quanto da memória coletiva, a segunda é a principal preocupação da história, compreendida como uma investigação disciplinada que visa construir afirmações e interpretações fundamentadas sobre o passado. Somente quando é posto à prova é que o testemunho pode servir a propósitos históricos distintos. Somente assim é que as "vozes do passado" podem se transformar em "vozes da história" (CHAPMAN, 2018, p. 217).

Pensando nesse caminho relativo à compreensão do patrimônio histórico entendido como evidência histórica que expressa as dimensões da cultura histórica por meio de seus artefatos ou fontes narrativas que podemos apontar que uma das metodologias que possibilitam o desenvolvimento da estrutura curricular temática nas aulas de história está relacionada ao aprofundamento da história local e ao uso dos arquivos familiares dos sujeitos escolares.

Levando em consideração esses princípios investigativos, a professora historiadora Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 153) faz a seguinte pergunta: por que a história ensinada consiste basicamente na transmissão da memória nacional?

Essa questão está vinculada aos problemas encontrados no processo de ensino da história local ou regional no Brasil. Dentre eles Fonseca destaca a fragmentação rígida dos espaços e temas estudos, que dificulta, nos estudantes, a possibilidade de relacionar as dimensões histori-

cas particulares e universais (bairro, cidade e Estado são compreendidos como conceitos estanques). Além disso, o predomínio da teoria dos círculos concêntricos no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental gera o agravamento dessa concepção. Outro problema é a naturalização e a ideologização da vida social e política por meio do mascaramento da divisão social, das lutas de classe e das relações de poder locais nas histórias locais ou regionais oficiais. Esse mascaramento se deve a reprodução da tradição vinculada à prioridade para os "temas político" ligados a uma racionalidade linear e cronológica pautada nos feitos dos "vultos locais". Isso acontece porque a maior parte das fontes geralmente é produzida pelo poder institucional local e, portanto, as evidências que preservam a memória histórica advêm das elites locais (FONSECA, 2003, p. 154-155).

COMO FUGIR DESSAS ARMADILHAS?

Para professora historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2007), se a Didática da história diz respeito ao estabelecer as relações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História, os historiadores professores devem fazer as seguintes perguntas: "para que serve ensinar História local?" e "Por que trabalhar a história local?" (SCHMIDT, 2007, p. 189).

As possíveis respostas a essas questões se relacionam ao potencial da história local ao fornecer uma busca da experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981) como critério de seleção de conteúdos e organização em temas históricos a serem ensinados. Outra resposta coerente se dá com a necessidade de uma formação de consciência histórica dos sujeitos envolvidos nos locais onde os conflitos de memória geram sofrimento humano e devem clamar pela humanização das ações e valores sociais (RÜSEN, 1994). Por fim, torna-se primordial um rompimento com a concepção mistificada da "História Local" pautada na realidade imediata, desvinculada de problematizações históricas e, com isso, uma adesão às histórias locais que podem ser chaves da compreensão das realidades locais que estão em sua relação com outras identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais, sejam elas africanas, asiáticas, norte-americanas, oceânicas e europeias (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Nesse sentido, a didática da história, entendida como a ciência da aprendizagem histórica, poderia fazer da abertura do sentido histórico uma dimensão especificamente didática da cultura histórica e apresentá-la como um tipo especial de experiência e interpretação histórica (RÜSEN, 2012, p. 165) ao capacitar todos os sujeitos envolvidos nessa história a narrá-la para si mesmos e uns para os outros de maneira livre. Assim, é possível defender essa liberdade de competência interpretativa da ciência ou da política, e fortalecê-la com o peso próprio da dimensão estética. Isso é o que deve ser a tarefa mais importante da didática da história em relação às experiências passado locais dos sujeitos, à educação patrimonial, enfim, à memória histórica das comunidades antes esquecidas.

Nesse sentido, a história local é estratégia didática da aprendizagem histórica. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (SCHMIDT & CAINELLI, 2009, p. 139) a história local possibilita a inserção do estudante na comunidade da qual faz parte e permite criar a historicidade e a identidade histórica deste sujeito. A história local tem como potencial a geração de atitudes investigativas, mobilizadas com base no cotidiano do estudante e o ajuda a refletir acerca do sentido histórico da realidade social em que se insere.

Como estratégia pedagógica, a investigação da localidade em que os dos estudantes vivenciam os ajuda na análise dos diferentes níveis da realidade econômica, política, social e cultural, tematizando, assim, as problemáticas advindas de sues 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, 2009).

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO FUNÇÃO PÚBLICA DA CULTURA HISTÓRICA: OS MUSEUS HISTÓRICOS COMO ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Ao discutir a didática nos museus históricos como base das controvérsias da cultura histórica, Jörn Rüsen (2012, p. 151-165) apresenta uma importante análise sobre como os museus são ótimas oportunidades para que seja desenvolvida uma didática da história de qualidade, por serem lugares da memória histórica que expressam a cultura histórica de uma sociedade. Inicialmente discute que, apesar desta potencialidade, os museus não contam, em comissões e curadorias, com profissionais ligados à didática da história. Isso acontece devido ao descompasso entre as formas de argumentação da didática especializada na formação da identidade e consciência históricas, de um lado, e o conflito político e científico nas discussões dos temas que devem ser expostos nessas instituições, por outro lado. É, portanto, uma questão ligada ao uso público da história.

Rüsen (2012, p. 154-158) entende o museu histórico como um *medium* que interfere diretamente na percepção histórica dos sujeitos. Daí esse conflito de discursos. Nesse sentido, os museus históricos são meios de percepção fundamentais para a formação da identidade histórica dos sujeitos e da sociedade. Aí está a importância de se relacionar museus com a categoria da cultura histórica, pois nestas instituições os objetos são apreendidos não somente pela dimensão cognitiva, mas também pelas emoções ligadas ao prazer da dimensão estética e às paixões da dimensão política. Só é possível evitar a instrumentalização de uma dimensão sobre a outra quanto o critério a ser usado é a competência narrativa desenvolvida pelos sujeitos.

Os museus históricos são também um espaço próprio para o desenvolvimento da intersubjetividade comunicativa entre os sujeitos ligada à compreensão da autonomia da apropriação interpretativa da experiência histórica. É uma autonomia que reconhece, comunicativamente, a autonomia do outro. No que se refere à aprendizagem histórica nos museus, Rüsen defende que a didática da história deve aprofundar a investigação da interpretação e da função de orientação de sentido no tempo articula-

dos ao processo real de aprendizagem. Isso ao relacionar narrativamente a subjetividade do aluno com as experiências de mudança temporal (RÜSEN, 2012, p. 159-162).

Os museus históricos, segundo a professora historiadora grega Irene Nakou (2006, p. 265), são espaços dos sujeitos sociais críticos que produzem significados pela experiência do movimento no espaço. Isso a partir do diálogo aberto com os objetos, pessoas diferentes, vozes, linguagens, sons e imagens. As narrativas nos museus apresentadas devem ser diferentes, alternativas e até mesmo contraditórias, considerando as reações humanas em relação aos temas, eventos e situações históricas. Com isso, é imprescindível que se evite seguir uma única narrativa-mestra, seja ela, nacional, regional ou local. É importante distinguir as ideias de diferentes grupos sociais e sujeitos, os atos e as culturas específicas das versões monolíticas nacionais, ocidentais ou globais (NAKOU, 2006, p. 265).

Os lugares de memória como os museus históricos devem ser espaços da experiência estudantil com o conhecimento histórico e possibilitam o apoio aos direitos à História e às diferenças de todos os grupos e sujeitos presentes e todos passados envolvidos na experiência tematizada por uma exposição narrativa. Os museus históricos estimulam a ideia de que a história é um conjunto de narrativas sobre o passado, o qual só pode ser compreendido inferencial e contra-intuitivamente por meio de evidências histórias. Essas evidências podem ser fornecidas pelos objetos históricos expostos nos museus por meio de uma narrativa expositiva aberta às múltiplas interpretações dos jovens estudantes nas aulas de História realizadas nesse espaço da cultura histórica. No museu histórico, portanto, os estudantes devem aprender a História e o modo como ela funciona epistemologicamente (NAKOU, 2006, p. 266-267).

As exposições contextuais de objetos influenciam e criam imagens sobre o modo como vemos e percebemos o passado. As narrativas históricas dos museus têm uma grande influência no modo como as crianças e jovens desenvolvem sua percepção histórica a partir das experiências do passado ali expostas. As crianças têm uma memória fotográfica, mesmo quando não compreendem o que veem ou o que lembram. Por isso, é

importante ter muito cuidado com a construção narrativa da exposição museológica, que deve ser construída também a parir das experiências infantis e juvenis (NAKOU, 2006, p. 267-268).

Ao entender que o objeto da didática da história é a aprendizagem histórica, o ambiente do museu histórico deve possibilitar aos estudantes a observação cuidadosa e autônoma dos objetos expostos e permitindo-os a ouvir as coisas, inclusive e principalmente, as que não esperamos ouvir. Questionar as categorias evidentes e organizar novos conceitos históricos a partir de pesquisas, leituras, arquivos e até outros museus passa a ser um fundamento da educação histórica que leva em consideração as ideias históricas de crianças e jovens (NAKOU, 2006, p. 268-269).

Para isso, Irene Nakou (2006, p. 269-270) apresenta alguns critérios para a aprendizagem histórica em museus. O primeiro é considerar a interpretação histórica das fontes com o objetivo de torná-las evidências históricas sobre o passado no momento da construção de uma narrativa histórica. Com isso, os objetos, as imagens e os depoimentos orais expostos no museu histórico carregam mensagens e significados históricos que permitem a construção das interpretações históricas, mesmo que controversas. O segundo diz respeito ao permitir às crianças e jovens "ler" o museu histórico como narrativas históricas em confronto, onde os objetos, os depoimentos orais, as imagens, os patrimônios materiais ou imateriais se articulem a interpretações abertas por meio da exposição museológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A didática da história, entendida como ciência da aprendizagem histórica, poderia fazer da abertura do sentido histórico uma dimensão especificamente didática da cultura histórica e apresentá-la como um tipo especial de experiência e interpretação histórica (RÜSEN, 2012, p. 165). A expressão disso está nas formas de publicização das dimensões cognitiva, estética, política e ética da memória histórica de uma comunidade a partir das possibilidades formativas da consciência histórica por meio das narrativas presentes nas exposições de museus, nas potencia-

lidades semióforas ou portadoras de sentido dos patrimônios históricos materiais e imateriais, nos espaços midiáticos tais como as histórias em quadrinhos, vídeos e blogs da internet, games, RPGs, filmes, canções dentro ou fora da história escolar.

Muitas pesquisas já estão sendo realizadas no campo de investigação da Educação Histórica no que diz respeito ao uso público da história a partir das fontes e narrativas acima indicadas. A importância das narrativas e imagens midiáticas vem sendo abordada por historiadoras e historiadores em diversas frentes de investigação, tais como filmes (SOUZA, 2014), canções (AZAMBUJA, 2013; CHAVES, 2006), jogos de RPGs (PEREIRA, 2014), histórias em quadrinhos (FRONZA, 2007, 2012), vídeo games (FREITAS, 2016), vídeos e blogs da internet (CARAMEZ, 2014). As historiadoras e os historiadores que investigam a educação patrimonial no campo da Educação Histórica também estão realizando importantes pesquisas qualitativas, tais como as relativas às ideias históricas dos jovens estudantes brasileiros ou portugueses a partir do contato com monumentos centenários do patrimônio histórico das cidades em que vivem (RIBEIRO, 2006; PINTO, 2011; ARRUDA, 2016). Contribuem muito para o avanço da publicização da história as pesquisas relativas à aula visita aos museus, que tem como sujeitos crianças e jovens estudantes de escolas públicas do ensino infantil e ensino fundamental (COMPAGNONI, 2009; OLIVEIRA, 2013).

Capacitar todos os sujeitos envolvidos (crianças e jovens estudantes, professores, funcionários escolares, pais, ou seja, a comunidade escolar) nessa história a narrar para si mesmos e uns para os outros de maneira livre e pautado na racionalidade histórica é um passo para libertação permitido pela construção da intersubjetividade a partir de argumentos fundamentados por evidências que podem ser fornecidas por fontes ou narrativas que constituam sentido e significação históricos em relação aos outros do passado e presente. Defender essa liberdade de competência interpretativa da ciência histórica ou da política e fortalecê-la com o peso próprio da dimensão estética da cultura histórica brasileira é um princípio regulador da intersubjetividade que pauta a argumentação histórica dos sujeitos.

O autoconhecimento dos sujeitos é resultado da prática do narrar-se a si mesmo a partir da percepção das experiências dos outros no tempo, das interpretações históricas controversas que fornecem significados e valores, das formas de orientar o sentido temporal e das motivações para o agir e para constituir projetos de futuro resultantes do processo narrativo. Isso é o que possibita ser a tarefa mais importante da didática da história em relação às experiências passado locais dos sujeitos, à educação patrimonial, enfim, à memória histórica como expressão de uma cultura histórica transformadora.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria. GASPARELLO, Artette Medeiros. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História:* sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Faperj, 2007, p. 107-117.

ARRUDA, Mayara Laura da Silva. O tempo para. In: *Anais do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica:* Consciência Histórica e Interculturalidade. Dia 20 a 22 de julho de 2015. Cuiabá: GPEDUH/UFMT, 2016, s/p.

ASHBY, Rosalyn. Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. In: DAVIES, I. (Ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, 2011, p. 137-147.

AZAMBUJA, Luciano de. *Jovens alunos e aprendizagem histórica:* perspectivas a partir da canção popular. 2013, 500p. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BARCA, Isabel. Direct observation and history: The ideas of Portuguese students and prospective teachers. *Paper given at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,* New Orleans, 1-5 abr, 2002. *[Online]*. Disponível em: http://www.cshc.ubc.ca/viewpaper.php?id=89 . Acesso em 26 mar. 2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996.

BITTENCOURT, Circe. As "tradições nacionais" e o ritual das festas cívicas. PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato.* São Paulo: Contexto, 2004, p. 43-72.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da História escolar:* memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65-79.

CARAMEZ, Cláudia Senra. *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação:* perspectivas da educação histórica. 2014, 132p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CHAPMAN, Arthur. As vozes da história: reflexões sobre a história oral na escola contemporânea na Inglaterra. In: NECHI, Lucas Pydd; FRONZA, Marcelo (coords.) *Desenvolvendo o pensamento histórico:* abordagens conceituais e estratégias didáticas. Curitiba: W. A. Editores, 2018, p. 205 – 218.

CHAVES, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de história:* questões e possibilidades. 2006, 155p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COLLINGWOOD, Robin G. *The Idea of History*. Revised edition with Lectures 1926-1928. Edited by W.J. van der Dussen. Oxford: Oxford University Press, 1994.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. *"Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele":* compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. 2009, 132p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Rafael Reinaldo. O jogo eletrônico e suas potencialidades para a educação histórica: o game "Call of Duty: World at War". In: *Anais do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica:* Consciência Histórica e Interculturalidade. Dia 20 a 22 de julho de 2015. Cuiabá: GPEDUH/UFMT, 2016, s/p.

FRONZA, Marcelo. *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio.* 2007, 170p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.* 2012, 465p. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence. *A invenção das tradições.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JEUDY, Henri-Pierre. *Memórias do social.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

LOWENTHAL, David. *The Heritage Crusade and the Spoils of History.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LUPORINI, Teresa Jussara. Os "lugares de memória" enquanto objeto da educação histórica. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História.* Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 544-554.

MEGILL, Allan. *Historical Knowledge / Historical Error:* A contemporary guide to practice. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História cativa da memória? Para

um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. *Revista do Instituto de estudos Brasileiros,* São Paulo, nº 34, 1992.

NAKOU, Irene. Museus e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. *Educar em Revista,* Especial, Curitiba, Editora UFPR, p. 261-273, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história. *Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 6-39, dez. 1993.*

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. *Aprendizagem histórica na educação infantil:* possibilidades e perspectivas da educação histórica. 2013, 219p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1998, p 128-148.

PEREIRA, Juliano da Silva. *Uma máquina do tempo movida à imaginação:* RPG e empatia histórica no ensino de história. 2014, 149p. (Dissertação de Mestrado em História Social) – Programa de Mestrado em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização patrimonial: uma ferramenta teórico-prática para a formação de professor@s In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva. *Memórias e patrimônios:* experiências em formação de professores. Rio de Janeiro: UDUERJ, 2009, p. 21-34.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. *Educação Histórica e Patrimonial:* concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. 2011, 427p. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2011.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. *A "máquina do tempo":* representações do passado, história e memória na sala de aula. 2006, 272p. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination.* Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf . Acesso em 25 mar. 2016.

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

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica:* Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido:* orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história:* sujeito, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. *Ensinar História:* São Paulo: Scipione, 2009.

SOUZA, Éder Cristiano de. *Cinema e educação histórica:* jovens e sua relação com a história em filmes. 2014, 357p. (Tese de Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria ou um planetário de erros:* uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIANA, Uelington Fonseca; SILVA, Valéria Cristina da. Patrimônio e narrativas na escola. In: PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva. *Memórias e patrimônios:* experiências em formação de professores. Rio de Janeiro: UDUERJ, 2009, p. 51-64.

WERTSCH, James V. *Voices of Collective Remembering.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History,* 129, p. 6–11, 2007.

AULA NO CEMITÉRIO: LUGAR DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski

"A próxima aula será no cemitério." Esse anúncio desperta todo tipo de comentário na sala de aula, dos que revelam espanto aos que manifestam a curiosidade e a empolgação. Lendas locais começam a ser narradas, histórias e sentimentos pessoais são partilhados em uma conversação sobre o tema proposto nem sempre vista nas aulas. Mas por que uma aula no cemitério? Trabalho com a formação docente em História desde 2007 e atuei até 2019 no curso de História da UNESPAR de União da Vitória/PR e de lá para cá leciono no curso de História da UFMS de Nova Andradina/MS. A história local e o patrimônio histórico têm sido temas de meu interesse de pesquisa e ensino desde o início de minha atuação e os considero fundamentais para formação docente em História. Ao pensarmos o ensino da história local e a educação patrimonial, logo nos vem à mente a aula de campo no museu municipal, mas e quando não há museu, como não havia em União da Vitória/PR? Ou quando há, no caso de Nova Andradina/MS, mas nele encontramos apenas uma versão da história da cidade que não inclui diferentes sujeitos? O cemitério local passa a ser um espaço interessante para exploração de histórias locais, do patrimônio material (expresso nos túmulos e nos objetos neles dispostos) e imaterial (com os costumes, as crenças e os ritos vivenciados naquele local).

Relevantes são as considerações de Davi Kiermes Tavares, Diego Lemos Ribeiro e José Paulo Siefert Brahm (2019) que na obra 'Cemitério e museu: aproximações eletivas' destacam a necessidade de não esquecer que a função primeira do cemitério é ser local de inumação. Reitero essa afirmativa agregando a ela a questão de que o espaço é sacralizado por diferentes sujeitos, tornando-se local de orações, de rituais religiosos. Respeitando essas significações do local, podemos ampliar sua perspectiva para pensá-lo e explorá-lo como um museu, pois, como afirmam os autores:

> [...] museus e cemitérios funcionam como espaços que fixam memórias, que freiam a inevitável rota do esquecimento e do tempo. Por meio deles, as pessoas buscam 'voltar no tempo' como uma forma de reconstruir fatos e acontecimentos passados por meio de suas recordações. São lugares em que as pessoas podem, a partir do passado, articular e significar o presente, com o olhar projetado para o futuro. São assim, como dobras no espaço-tempo, em que o passado se conecta com o presente, em que lugares longínquos são dispostos diante dos olhos, em que os mortos se comunicam com os vivos – tendo como plataforma de embarque as coleções. (TAVARES, RIBEIRO, BRAHM, 2019, p. 52-53)

O cemitério é aqui entendido como espaço de memória e ensino de história que, por um lado, se apresenta mais inclusivo do que outros espaços de memória como museus, por proporcionar o estudo e o ensino de histórias diversas de sujeitos diversos, sendo possível ser explorado interseccionalmente[1], pensando classe, raça, gênero, geração, e, por outro, se revela como um espaço que provoca o diálogo, desperta sentimentos e estimula a formulação de narrativas por parte de estudantes. Cabe ressaltar que minhas afirmativas não significam um desprezo aos museus ou uma denúncia de que todos sejam excludentes, mas uma constatação de que muitos museus municipais foram constituídos a partir de doações de objetos que representam apenas uma parcela da sociedade, grande parte das vezes, de pessoas da elite reconhecidas como fundadoras dos municípios. Outros sujeitos e outras histórias não encontram ali seu local, seja pela falta de espaço, pela falta de objetos representativos recebidos pelos museus ou pela falta de interesse mesmo em apresentar tais histórias. Estes locais também permitem análises interseccionais, muitas vezes estimuladas pelas ausências e silenciamentos. Obviamente há museus municipais mais inclusivos que não revelam apenas uma história político administrativa, há municípios com museus temáticos que tratam de sujeitos diversos, mas há também municípios com museus que podem ser considerados excludentes em termos de narrativas históricas e muitos outros onde nem a preocupação de instituir um museu existe

1 Refiro-me à interseccionalidade como uma ferramenta de análise que permite refletir sobre a multiplicidade de diferenças e desigualdades como bem argumentam Kimberlé Crenshaw (2002) e Adriana Pscitelli (2008).

e é pensando, sobretudo, nesses que saliento a relevância de pensar o cemitério como um museu, um lugar de memória, de estudo e de ensino de história.

Pensando o ensino de História em uma perspectiva da Educação Histórica entendo que as aulas precisam instigar estudantes a pensar historicamente e elaborar narrativas históricas a partir da análise de fontes diversas (BARCA, 2004; BARCA, 2011; SCHMIDT, 2009; SCHMIDT, 2010). O cemitério municipal é muito mais do que um local de sepultamento, pois nele são vivenciadas experiências sociais e religiosas diversas, nele se revelam as diferenças culturais e econômicas e nele encontramos vários objetos a serem analisados, a arquitetura tumular, as lápides com diferentes inscrições e fotografias, as obras de arte e os objetos pessoais colocados em túmulos. Quando as pessoas entram nesse espaço, por diferentes motivações, seus sentidos são estimulados pelo que observam e muitas vezes lembranças, sentimentos e inquietações sobre a vida, a morte e as relações sociais vêm à tona. A aula de história realizada nesse espaço é movida por todas essas sensações e percepções que estimulam o desejo de narrar histórias ou questionar sobre os diferentes sentidos dados à construção da memória e da história. Diferente do livro didático ou do museu que apresentam alguns sujeitos enquanto excluem outros, o cemitério municipal acolhe a diversidade social e a revela, configurando-o como uma réplica da sociedade na qual está inserido. Provocar tal reflexão pode ser significativo para o desenvolvimento da consciência histórica[2] de estudantes, pois observando as possibilidades e impossibilidades de exaltação da memória podem despertar para a percepção e crítica de realidades socioculturais e econômicas distintas.

Divido esse texto em duas partes, na primeira apresento uma reflexão sobre os rituais fúnebres e os locais de sepultamento como momentos e locais de elaboração de memórias, pautando-me, sobretudo, no pensamento de Pierre Nora (1983), Maurice Halbwachs (1990) e Michael Pollak (1989) para argumentar sobre os lugares de memória e sua seletividade. Na segunda parte estão minhas considerações sobre as possibi-

2 Tomo como referência para pensar o conceito de consciência histórica os escritos de Jörn Rüsen que a define como um exercício mental de interpretação do passado motivado pela necessidade compreensão do presente e perspectivação do futuro (RÜSEN, 2015).

lidades de exploração do cemitério para promover um ensino de história que estimule a produção de sentido do estudo do passado e a elaboração de narrativas históricas, como bem defendem Jörn Rüsen (SCHMIDT, 2010) e Isabel Barca (2004; 2011). Tomo como exemplos os cemitérios Sagrado Coração de Jesus de União da Vitória/PR, que data de 1918 e Santa Bárbara de Nova Andradina/MS, instituído em 1958. Explico que as histórias desses municípios não são o foco e, portanto, não serão aprofundadas, a intenção é apresentar as possibilidades de exploração de cemitérios municipais como lugares e memória e ensino de história e esses dois cemitérios fornecerão exemplos para tal atividade.

CELEBRAÇÕES FÚNEBRES: RITUAIS E LOCAIS DE SEPULTAMENTO COMO LUGARES DE MEMÓRIA

Inicio com uma reflexão sobre um conto de Lima Barreto que nasceu em 1881 no Rio de Janeiro e tem sua obra literária marcada como um conjunto de narrativas sobre o real, que apresenta desabafos e denúncias relativas a uma sociedade desigual. Francisco de Assis Barbosa (1964, p. 174) ao elaborar a biografia do autor afirmou que para Lima Barreto a literatura precisava ser "militante, visando objetivo certo e definido", não podia ser "falsa e sem finalidade". Ele a utilizava para retratar com certa graça as pessoas que viviam com condições financeiras precárias e suas mazelas, enquanto era voraz com as elites excludentes. Entre seus muitos contos que permitem reflexões das mais diversas sobre a complexidade humana, o conto 'Porque não se matava' reflete sobre a vida e o pensamento sobre a morte voluntária. No conto, dois amigos se encontram no bar e entre uma bebida e outra falam da possibilidade do suicídio:

> *- Sabes por que não me mato?*
> *Não me espantei, porque tenho por hábito não me espantar com as coisas que se passam no chope. Disse-lhe muito naturalmente:*
> *- Não.*

- És contra o suicídio?
- Nem contra, nem a favor; aceite-o.
(BARRETO, 1979, 45-46)

O diálogo continua e o homem explica que a falta de dinheiro não permitia que se matasse. Na narrativa revela que matar-se podia não custar muito, podia conseguir um revólver ou veneno barato, porém a preocupação era que seu corpo seria encontrado em meio à miséria. Diriam que se matou devido à pobreza e ele não queria ser assim lembrado, sugerindo que sua memória, a forma como as pessoas recordariam dele ou justificariam seu ato, era mais importante do que os motivos que teria para querer a morte. O conto pode instigar uma reflexão importante sobre o tema do suicídio, mas o que nos interessa mais precisamente aqui, é que Lima Barreto traz à tona a questão do desejo de ser lembrado por algo significativo feito em vida, do contrário, a morte acabaria com o corpo e com a imagem de si perpetuada nas lembranças das pessoas.

Morte e celebração da memória se relacionam profundamente, as pessoas querem lembrar e serem lembradas[3], e os rituais fúnebres são exemplos de momentos privilegiados de elaboração e exaltação de me-

3 Essa premissa pode não ser válida nos casos de suicídios, cuja complexidade não será aqui analisada. A pessoa pode tanto ter tido o desejo de morrer e ser esquecida quanto de marcar profundamente a memória de outras pessoas. No passado, na cultura cristã, a pessoa suicida teria menos direito à memória do que outras pessoas devido aos tabus relacionados a essa forma de morrer. Celebrar a memória seria celebrar a vida e se a vida foi interrompida voluntariamente colocava-se em risco todo um sistema de crenças. Já foi negada à pessoa suicida a celebração à sua memória na Igreja e o enterro no cemitério cristão, considerado campo santo. Émile Durkheim (2014) já mencionava em sua obra O suicídio: estudo de sociologia a proibição do enterro no cemitério cristão como uma pena moral à pessoa suicida. O Catecismo da Igreja Católica (1997) retirou a proibição dos rituais fúnebres e do enterro no cemitério católico para suicidas, porém a condenação moral a quem comete o suicídio ainda é propagada, pois a pessoa ao matar-se estaria contrariando o entendimento de que a vida pertence a Deus. Para os/as fiéis católicos/as, a pessoa suicida pode ser alvo da misericórdia divina se em seus últimos momentos se arrepender, o que antes do mencionado novo catecismo da Igreja não era concebido, mesmo assim, seu ato e sua memória continuam a ser ofuscados por muitas pessoas por entenderem que ferem a fé, vide os comentários do Padre Gerald Fallarcuna Llamera em 2016 no site Dominus est: fiéis católicos de Ribeirão Preto (http://catolicosribeiraopreto.com/sepulturacatolica-quando-concede-la-ou-nega-la/). Para ele, mesmo que o código canônico não proíba o sepultamento no cemitério e que o que ele chama de "argumento modernista" solicite que não se negue as celebrações fúnebres, negar a sepultura seria uma punição exemplar para que ninguém repita o que chama de "ato horrível" e orar pela pessoa não seria suficiente para tirá-la do inferno. Essas crenças que se perpetuam silenciaram sujeitos ao longo do tempo, dificultaram a elaboração de espaços de memória o que, consequentemente, apaga histórias, lançando-as no esquecimento. O tema suicídio e memória foi explorado com maior profundidade no primeiro capítulo do livro 'Morrer para não sofrer: questões de gênero e suicídio em Castro/PR (1890-1940)' (ESTACHESKI, 2020).

mórias. Tomemos como exemplo algumas premissas do catolicismo; ao escrever sobre os rituais fúnebres o Monsenhor Ascânio Brandão menciona a afirmação de São Gregório de Nissa (330-395) que, ao explicar a mudança nos ritos de sepultamento, com o abandono da prática de embalsamar os corpos, salienta que o cristianismo "Embalsama a sua memória e os envolve no perfume das orações e das comemorações" (BRANDÃO, 1948, p. 186). Na introdução do livro 'Tenhamos compaixão das pobres almas!' o Monsenhor define os rituais de sepultamento como um brado para que a comunidade católica se lembre das pessoas falecidas e ore por elas. Esse incentivo ao recordar para orar e salvar almas do purgatório acabou produzindo outro sentido para as pessoas, o de prolongar a trajetória humana. Para o cristianismo, assim como para diversas religiões, há vida após a morte, uma vida em outro plano, espiritual, mas há, também, o viver na memória das pessoas o que conduz à elaboração de celebrações *in memorian* e à instituição de monumentos, de objetos e de espaços que estimulam a lembrança.

O velório, por exemplo, é um período em que as pessoas se reúnem para despedir-se de alguém e que é ocupado pelas conversas que trazem lembranças de experiências vividas em conjunto. Os encontros, as últimas palavras, as realizações. Lembrar, muito mais do que para compreender a perda ou para orar pela salvação da alma, adquiriu a função de ressaltar a importância do vivido. Constrói-se uma memória nesses diálogos e podemos chamá-la de coletiva. Para Maurice Halbwachs (1990) a memória coletiva é uma forma de coesão em relação a uma comunidade afetiva da qual se quer fazer parte. No velório, as pessoas sugerem querer se unir em torno da lembrança de quem se foi, querem fazer parte dessa história e dessa memória. A seletividade da memória se expressa nesse momento com os tabus instaurados. O momento é de ressaltar os feitos harmoniosos e de silenciar o que agora deve parecer pequeno, como intrigas ou outras pendências. Para Michael Pollack (1989) aquilo que é desprezado constitui uma memória subterrânea e no momento de celebração não se torna interessante por tirar a coesão do grupo na intenção de prolongar a vida de uma pessoa na memória construída sobre ela. A expressão popular "depois que morre vira santo" atende a esta perspectiva seletiva da memória e nasce do entendimento de que o momento da morte seria, em alguma medida, redentor. Essa prática acaba ressignifi-

cando, por exemplo, o ato motivado pela Igreja Católica de lembrar-se das pessoas falecidas, pois na prática do grupo reunido no momento do velório não é manifesta a pretensão de pensar que a pessoa esteja no Purgatório à espera de salvação e necessitando de orações e, sim, a crença de que esteja salva na presença de Deus e se manterá viva na memória das pessoas com quem conviveu.

Na cultura popular o 'beber o morto', tomar a cachaça em honra à pessoa falecida e o velório em casa das regiões interioranas, sobretudo no meio rural, são práticas culturais relativas a essa relação da morte com a construção da memória. As mulheres, geralmente as mais idosas, se reúnem junto ao caixão na sala para conduzir as orações e consolar a família da pessoa falecida, enquanto outras, as mais jovens, ficam na cozinha preparando alimentos para as pessoas presentes. Os homens, na varanda ou no pátio, conversam, bebem e recordam de experiências vividas com a pessoa falecida, contando casos e causos. Essas definições sociais de papéis de gênero e geração ainda são presentes em muitas regiões interioranas, embora, evidentemente, as relações de gênero tenham alcançado outras configurações também nesses espaços. No meio urbano, nas cidades maiores, percebemos expressões mais recentes desses ritos de despedida, com a criação dos velatórios ou casas de luto, locais criados exclusivamente para os velórios que por vezes são acompanhados de projeções de fotos e vídeos da pessoa falecida, utilizando as tecnologias digitais para lembrar e criando novos rituais de memória. Contar casos na varanda da casa ou assistir a apresentações de fotografias e vídeos em um local instituído para esse fim se constitui como maneiras de recordar, elaborar e registrar eventos na memória.

Além do velório, parte importante das celebrações da memória, o ritual fúnebre segue com outros artifícios, como a celebração de despedida com a missa de corpo presente e a posterior missa de sétimo dia, para o catolicismo, que se constituem tanto como crença na necessidade de orar pela alma e salvação eterna, como revelam uma forma de exaltar a memória da pessoa falecida. Tais rituais são momentos de memória, assim como a celebração anual do dia de finados com a visita ao cemitério, o acender das velas, a colocação de flores nos túmulos ou práticas outras, dependendo da religiosidade dos sujeitos ou da cultura local. Missas, cul-

tos, rituais, orações solitárias, visitas ao local, esse conjunto de ações perante a morte constitui uma expressão cultural que visa o fazer viver, na eternidade ou na lembrança.

Para Pierre Nora (1993, p. 9-12) "a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto" e os lugares de memória "são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa". Os rituais fúnebres são exemplos que evidenciam o culto à memória e a sacralização de espaços e momentos destinados a ela, fazem recordar o vivido na expectativa da presença na ausência. Os cemitérios, por sua vez, são lugares de memória em sua mais completa significação, pois fomentam a lembrança. Ao afirmar a sacralidade do cemitério cristão, Monsenhor Ascânio Brandão (1948) o apresenta como uma lição para os vivos ao fazer recordar a fragilidade da existência humana e a imortalidade da alma. Tudo nesses espaços é elaborado para fazer recordar. Com ou sem fotografias e inscrições a respeito das pessoas falecidas, mesmo quando não há ninguém que foi do convívio enterrado em um cemitério visitado, ao entrar e ver os túmulos as pessoas são impulsionadas a lembrar de pessoas que morreram e fizeram parte de suas vidas e também das próprias crenças que fizeram ou fazem parte de suas culturas. Nossa memória é estimulada pelas sensações, o cheiro do pão assando pode nos lembrar da infância na casa da avó, ouvir determinada canção pode nos lembrar de um momento ou pessoa especial e o olhar para os túmulos, as velas, as flores, pode aguçar nossa memória em relação a pessoas, a eventos, a sentimentos ou crenças.

Cabe ressaltar o que foi exposto anteriormente: a memória é feita de lembranças e esquecimentos, ela é seletiva. Pessoas empenham-se em lembrar daquilo que fez bem e em esquecer o que entristeceu a vida. A memória é, portanto, uma construção do lembrar e do esquecer que atende a crenças e a intencionalidades do presente. Existe o desejo de alimentar a lembrança sobre pessoas que fizeram parte de forma positiva de momentos vivenciados e o esforço para esquecer ofensas ou dificuldades que podem perder a importância com o tempo ou com a morte. A menos que a lembrança seja considerada necessária para que os eventos não se repitam. O museu do Holocausto, por exemplo, é importante para lembrar o que foi doloroso, para que não volte a acontecer, como

bem argumenta Luciana Quillet Heymann (2006) ao refletir sobre a historicidade do conceito de 'dever de memória' que surgiu justamente no pós-guerra com a rememoração do genocídio de populações judias na Europa, mas que se ampliou para outras propostas de construção de memórias reivindicativas.

A seletividade da memória entra em ação de forma bastante significativa no momento da morte de uma pessoa próxima, amiga ou familiar, por exemplo. Ela é determinante no exercício dos rituais fúnebres e na elaboração de objetos e lugares de memória que serão estabelecidos pela família ou amigos/as de quem faleceu. É interessante ressaltar que a ritualização da memória no catolicismo que tinha como foco a salvação da alma da pessoa falecida - lembrar para orar por ela - fomentou a valorização da memória do vivido como maneira de fazer permanecer presente a pessoa ausente. Na primeira perspectiva tinham maior significância os objetos, ritos e símbolos cristãos organizados para sacralização dessa memorização. Na segunda, ganham destaque os feitos e os registros da pessoa a quem se quer dar a continuidade da vida na memória. Essa premissa se configura na organização do túmulo como monumento à memória no cemitério e alguns exemplos são significativos:

IMAGEM 01: Túmulo com cruz e imagem de Nossa Senhora e túmulo com estátua de anjo.

IMAGEM 02: Túmulos com a letra K, com logomarca de empresa, e com painel de fotografias.

Na primeira imagem é possível observar os símbolos religiosos em destaque nos túmulos. A cruz símbolo da salvação para o cristianismo, a imagem de Maria que pela crença católica roga pelas pessoas na hora da morte e a figura do anjo que, Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2003, p. 61) ao explicarem a simbologia do anjo em cemitérios, afirmam que "em sua qualidade de mensageiro, é sempre portador de uma boa notícia para a alma". Na segunda imagem, o primeiro túmulo destaca a letra K feita em concreto, a inicial do nome da pessoa falecida, o segundo apresenta o apelido pelo qual a pessoa ficou conhecida, que é ligado à sua profissão, acompanhado da caricatura que virou logomarca da empresa, e o terceiro reúne um conjunto de fotografias de festas, viagens e outros momentos vividos, muito semelhantes aos quadros de fotos das redes sociais da *internet*. Essa prática do quadro ou painel de fotos é comum no Cemitério Municipal Santa Bárbara de Nova Andradina/MS o que confere ao local um colorido diferente de outros cemitérios. Ao andar pelo cemitério é possível observar fotografias diversas de festas, pescarias, momentos do cotidiano. Essas lembranças que antes ficavam nos álbuns de fotografias das famílias foram para as redes sociais *online* e agora para o cemitério. Os símbolos religiosos ainda são presentes, marcando principalmente a fé cristã, no entanto, o sujeito, sua imagem e suas ações têm ganhado maior destaque nos túmulos recentes. Essa união de símbolos continua sendo um convite a orações pela alma, mas fortalece o interesse de manter viva a pessoa na memória, já que olhar para as fotografias faz recordar de momentos significativos da vida. Percebam que o primeiro túmulo da imagem 1 é também o último da imagem 2, o que o torna um exemplo

que evidencia a dualidade de desejos: lembrar para orar, expressa nos símbolos religiosos, lembrar para perpetuar na memória, manifesta nas fotografias.

No Cemitério Sagrado Coração de Jesus de União da Vitória o túmulo do Senhor Juan Sichero, falecido em 1928, é emblemático. Ele se localiza na área central do cemitério, próximo ao cruzeiro, é cercado por grades e todo ornamentado. Esses detalhes remetem à lógica de configuração espacial do cemitério quando era possível representar ali de forma bem nítida, por haver espaço no cemitério para isso, o lugar social que a pessoa também ocupava em vida: era uma pessoa de posses. O tombamento do túmulo pelo patrimônio histórico municipal ocorreu pela singularidade do mesmo. Juan Sichero trabalhava com a produção de vinho e com o comércio de erva-mate. No túmulo há uma grande placa de bronze com a representação do seu trabalho, barricas de vinho, estoques de erva-mate e nas faixas de bronze que contornam a lápide estão representadas as folhas da erva-mate e da videira. Completando o conjunto que é uma celebração da memória de uma trajetória de vida e trabalho, foi plantado, em frente ao túmulo, um pé de erva-mate. Símbolos cristãos como a cruz e o ramo da palma estão presentes no conjunto, mas o destaque maior é dado às funções exercidas na produção de vinho e erva-mate.

IMAGEM 03: Túmulo de Juan Sichero.

No cemitério de Nova Andradina/MS, assim como em vários cemitérios, há túmulos de crianças, adolescentes e jovens que apresentam outros símbolos, como brinquedos e outros objetos pertencentes à pessoa que faleceu. A prática sugere um lamento pela morte precoce mais contundente do que apenas colocar as datas de nascimento e de morte ao lado da fotografia. Olhar para o ursinho de pelúcia colocado na capelinha construída no túmulo é um apelo mais dramático a pensar que é difícil entender e aceitar tal morte. O brinquedo que era símbolo de alegria e afeto é agora uma memória de dor. Em um túmulo de um adolescente foi colocada uma faixa com foto e uma *hashtag* – termo utilizado para tópicos que podem ser pesquisados/encontrados em redes sociais. A *#guerreiro* presente no túmulo simboliza a memória construída sobre o jovem e marca as novas formas de relações sociais e de linguagem. Em lugar do clássico "aqui jaz", que significa finitude vê-se a atual #, *hashtag*, que significa o acesso ao encontro, marcando um lugar onde a presença permanece na memória.

IMAGEM 04: Túmulo com ursinhos e personagem de desenho animado, túmulo com #

Outra forma de exaltação da memória é a construção de túmulos/monumentos, jazigos grandiosos destinados a um grupo seleto de sujeitos. Dois exemplos localizados no Cemitério Sagrado Coração de Jesus de União da Vitória/PR são significativos, mas antes de apresentá-los cabe aqui uma breve contextualização histórica. O terreno foi cedido para servir como cemitério municipal logo após o acordo de limites entre os estados do Paraná e Santa Catarina assinado em 1916, após o conflito do Contestado que ocorreu na região e acabou redefinindo os limites da

cidade, antes conhecida como Porto União da Vitória. Com o acordo, passou a existir União da Vitória no Paraná e Porto União em Santa Catarina. O Coronel Amazonas de Araújo Marcondes, liderança política local doou o terreno para instalação de um novo cemitério para União da Vitória, já que o antigo ficou na parte da cidade que passou a pertencer a Santa Catarina, no novo município, Porto União (SILVA, 2006). A escolha do local teve como justificativa o encontro do corpo de uma criança naquele terreno e a doação do espaço ficou condicionada à prefeitura assumir o compromisso de zelar pela parte externa do Mausoléu da Família Amazonas, que fica na parte central do cemitério e hoje é tombado como patrimônio histórico municipal. O anjo logo à frente do mausoléu, observável na imagem abaixo, marca o local em que a criança encontrada morta teria sido enterrada. (MARTINS, 2008). O mausoléu é exemplo de monumento à memória o que se expressa tanto na suntuosidade quanto na determinação, pelo proprietário, de quem poderia e quem não poderia ser enterrado ali.

IMAGEM 05: Mausoléu da Família Amazonas.

O segundo exemplo reforça a ideia de que túmulos são monumentos à memória tendo uma função que transcende a de serem meros depositários de restos mortais. Sejam eles mais simples, de pessoas com menos condições financeiras ou construções arquitetônicas mais suntuosas, para aquelas que possuem mais recursos. A visita ao túmulo não é a visita aos restos, aos ossos, é a visita à pessoa de quem se recorda, à lembrança de quem foi em vida. Algumas famílias valorizam tanto a questão da memória que ao construírem os túmulos de seus membros o fazem com uma arquitetura que não apenas remete à ideia de monumento, mas que também, impede que outras pessoas sejam enterradas naquele espaço, evitando assim, que sujeitos cujas memórias não concordam com aquela celebrada sejam enterradas no mesmo lugar. O exemplo está representado na imagem a seguir:

IMAGEM 06: túmulo monumento.

O jazigo localizado no cemitério municipal de União da Vitória/PR está situado um pouco acima do cruzeiro, ou seja, em uma área nobre. Sobre os túmulos foi construída uma espécie de obelisco com inscrições

de concreto em alto relevo com os nomes e datas de nascimento e morte das pessoas ali enterradas. Há um grande anjo no topo do obelisco e cercando o monumento estão as correntes, comuns em cemitérios e que representam elos entre Deus e os homens, entre a vida terrena e a eterna (MARTINS, 2008). Nesse segundo exemplo, parece não ter sido considerada suficiente uma definição de quem poderia ou não ser ali enterrado, tendo sido necessária a arquitetura monumental que impedisse um novo sepultamento no local.

A busca pela representação do que as pessoas foram em vida em seus túmulos faz parte da construção das memórias. As fotografias são significativas, objetivam guardar uma imagem da pessoa. Os epitáfios, as frases escritas em placas colocadas nos túmulos, são outras formas de construir uma imagem: Bom pai, bom marido, esposa amada, mãe dedicada, filho/a querido/a... Adjetivos positivos que reforçam a ideia de que independente de qualquer coisa, a morte redime. Em uma interessante pesquisa que utilizou como fontes os obituários publicados em jornais do século XIX, Vanderlei Machado (2001) reflete sobre a construção de memórias masculinas vinculadas a atributos de honra, dedicação à família e sucesso profissional. Fotografias, epitáfios e obituários constroem uma determinada memória da pessoa que morreu. É a imagem preparada para o momento da fotografia, são os dizeres saudosos da família e os respeitosos das mídias. Reais ou não, são estas imagens que se quer para a continuidade da trajetória das pessoas nas lembranças de quem permanece vivo.

Voltando a citar Lima Barreto, o autor escreveu outro conto que interessa em nossa reflexão. Em 'O cemitério' ele descreveu suas percepções enquanto acompanhava um funeral:

> Pelas ruas de túmulos, fomos calados. Eu olhava vagamente aquela multidão de sepulturas, que trepavam, tocavam-se, lutavam por espaço, na estreiteza da vaga e nas encostas das colinas aos lados. Algumas pareciam se olhar com afeto, roçando-se amigavelmente; em outras, transparecia a repugnância de estarem juntas. Havia solicitações incompreensíveis e também repulsões e antipatias; havia túmulos arrogantes, imponentes, vaidosos e pobres e humildes; e, em todos, ressumava o esforço

> extraordinário para escapar ao nivelamento da morte, ao apagamento que ela traz às condições e às fortunas. (BARRETO, 1979, p. 49)

O autor descreve o cemitério em sua diversidade. Os grandes túmulos, suntuosos que tentam prolongar o *status* que os sujeitos tinham em vida, contrariando o nivelamento gerado pela morte, mesmo quando a superlotação acaba obrigando que túmulos mais simples se misturem aos destinados às pessoas mais ricas. Na continuidade do conto, o narrador se depara com o túmulo de uma jovem. Suntuoso e cheio de detalhes, nele havia uma fotografia. Ele olha e começa a refletir sobre possíveis experiências vividas por aquela mulher que nem conhecia e, de repente: "Já não era mais o retrato da mulher do túmulo; era de uma, viva, que me falava" (BARRETO, 1979, p. 51). Mesmo sem ter conhecido a pessoa, a fotografia no túmulo criou uma percepção da pessoa em vida e é com ela que ele interage no cemitério.

Este conto ilustra a perspectiva de prolongamento da trajetória das pessoas na lembrança das demais. Se no conto anterior de Lima Barreto, o homem no bar não queria morrer pobre para não ser assim lembrado, neste conto o narrador demonstra como é importante a construção da memória em uma perspectiva de continuidade da vida. Sem a fotografia da jovem colocada no túmulo para forçar a lembrar de seu semblante, o narrador possivelmente não teria se sentido atraído a observar aquele túmulo em específico e a olhar para a moça pensando em sua vida e não em sua morte. Sem as construções suntuosas no cemitério, ricos e pobres não teriam mais as diferenças sociais após a morte. Os símbolos, os epitáfios, as obras de arte arquitetônicas remetem à tentativa de perpetuar conquistas e poderes ao mesmo tempo em que buscam apagar mazelas ou intrigas.

A relação entre morte e memória, portanto, cria um rico patrimônio cultural imaterial, expresso nos rituais fúnebres, e material com a consagração dos lugares de memória, cemitérios, túmulos, objetos nele depositados, inscrições, enfim, coisas que fazem lembrar. Nessa perspectiva o cemitério torna-se um profícuo espaço para a educação patrimonial e para o ensino de história, pois ao reunir nele diferentes sujeitos torna-se

possível explorar elementos culturais diversos, bem como distintas realidades sociais.

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Em seu texto 'O papel da educação histórica no desenvolvimento social', Isabel Barca (SCHMIDT; BARCA, 2011) apresenta duas afirmativas que me são caras: a primeira é a de que "As complexidades do mundo actual exigem uma resposta educacional também complexa e sobretudo consistente, não meramente prescritiva" (BARCA in SCHMIDT; BARCA, 2011, p. 38). A segunda afirmação da autora é de que a educação histórica se apresenta como

> uma proposta de dar 'poder' (*empowerment*) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de simples 'cidadãos-robôs', muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que os *media* (e outros poderes) lhes 'propõem' pensar. (BARCA in SCHMIDT; BARCA, 2011, p. 40)

A primeira assertiva é relevante para não nos perdermos em discursos ingênuos em relação ao ensino de História, como, por exemplo, o de acreditar que as tecnologias digitais são sempre inclusivas e podem ser utilizadas indiscriminadamente. O contexto da pandemia do COVID19 que exigiu em 2020 a instituição do ensino remoto de emergência evidenciou o quão excludente são esses recursos, visto que eles exigem equipamentos e acesso à *internet* não disponíveis a todos/as os/as estudantes. Despertar da ingenuidade de que uma prática de ensino será eficaz em todos os contextos é primordial para pensar qualquer teoria ou metodologia de ensino e ao fazermos isso, compreendemos que é preciso olhar para a diversidade de situações que pedem ações também diversas, sobretudo se pretendemos um ensino de história que fomente o empoderamento[1] dos sujeitos, como ressaltado na segunda afirmação da autora.

1 Sobre o conceito de empoderamento sugiro a leitura de Joice Berth (2019, p. 21) que responde aos questionamentos sobre a viabilidade do termo ressaltando que o mesmo se refere a "diferentes estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais

A proposta da educação histórica defendida por Isabel Barca e também por Maria Auxiliadora Schmidt (2011), para citar apenas algumas autoras que refletem sobre a questão, é relevante. De que se trata? De um ensino de História preocupado em desenvolver o pensamento histórico, a consciência histórica dos sujeitos da sala de aula. Para que isso ocorra a proposta é colocar estudantes para investigarem e narrarem a história e não apenas receberem as informações sobre o passado para serem memorizadas. Um ensino qualitativo e não somente quantitativo, como defende também Fernando Seffner em 'Teoria, Metodologia e Ensino de História' (2002, p. 271): "Tomar conhecimento de fatos históricos de forma epidérmica e quilométrica, é o oposto do que estamos pensando quando falamos em 'capacidade de leitura histórica do mundo'".

Isabel Barca em seu artigo 'Aula oficina: do projeto à avaliação' apresenta a proposta de forma sistematizada. A autora chama de "aula oficina" o processo em que docentes iniciam o ensino de determinada temática investigando os conhecimentos prévios de estudantes, valorizando assim seus saberes, suas culturas e seus interesses. Esses conhecimentos prévios podem ser resultado do estudo de diferentes disciplinas ou de saberes populares, de elementos da cultura histórica de estudantes, o importante é que a metodologia instiga o envolvimento dos sujeitos da sala de aula na elaboração de conhecimentos de forma coletiva, participativa e instiga a curiosidade para saber mais. Quando uma temática tem relação com nosso universo de conhecimento e nos sentimos parte do diálogo, nos motivamos a desenvolver o pensamento a respeito, muito diferente de quando somos apenas receptores de informações que por vezes, nem tínhamos curiosidade de saber.

Cabe aqui uma reflexão sobre as importantes contribuições de Jan Masschelein e Maarten Simons apresentadas na obra 'Elogio da Escola' organizada por Jorge Larrosa (2017). Os autores argumentam que a escola ou a sala de aula, se configuram em um espaço/tempo/matéria onde e quando a pessoa pode tornar-se estudante, pois é um lugar e um momento em que a pessoa está distante do mundo (casa, rua, trabalho) para pensar o mundo e conhecer outros mundos, outros universos de

variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor".

conhecimentos. Na escola coisas são "postas sobre a mesa", ou seja, são colocadas em debate, conhecimentos são apresentados e para que outros conhecimentos sejam produzidos é preciso "estar no meio", "dar atenção", inserir-se no processo de aprender/conhecer/dialogar. Aprender é uma experiência, e esta é entendida aqui não apenas como algo que acontece em nossa vida, mas como algo que nos toca, que nos afeta e nos transforma. Quando iniciamos uma aula provocando a conversação, colocando o tema sobre a mesa para que todos os sujeitos da sala de aula dialoguem sobre ele, quando ouvimos o que trazem os/as estudantes de saberes e de questionamentos, exercemos e permitimos exercer o "estar no meio" que estimula a atenção, a reflexão e a produção de outros saberes.

Pela proposta da aula oficina de Isabel Barca (2004) há, já no início de aula sobre uma temática histórica, uma abertura para os diálogos interdisciplinares e interculturais que se estendem por todo o processo. Na sequência da proposta, docentes intervém explicando conceitos complexos e propondo questões problemtatizadoras a estudantes que vão desenvolver sua competência em História com a análise de fontes históricas diversas e com a contextualização na historiografia (apresentada nos textos didáticos da aula ou em pesquisas desenvolvidas por estudantes) para em seguida produzirem suas narrativas históricas. A utilização de diferentes fontes em sala de aula estimula a leitura e interpretação de documentos diversos, desde os escritos aos audiovisuais. Nessas atividades são desenvolvidas operações mentais que auxiliam não apenas na resolução de problemas propostos por uma disciplina escolar, mas são significativas para todas elas e ensinam a ler e interpretar o mundo.

A avaliação na educação histórica é processual, preocupada com o desenvolvimento do pensamento histórico, então ela ocorre de forma contínua nas aulas, a cada diálogo, a cada atividade analítica e narrativa desenvolvida. As atividades de análise de textos e fontes históricas são acompanhadas da produção de narrativas históricas diversas, orais, escritas, artísticas (desenhos, teatros, canções). O ensino de História pela perspectiva da educação histórica não "vence conteúdos", mas contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico que permite não apenas que estudantes tenham condições de estudar diferentes temáticas históricas, além daquelas abordadas em sala de aula, mas principalmen-

te, permite que o ensino seja significativo para a vida prática, estimulando a leitura/interpretação do mundo.

Desafiar a pensar e estimular a narrar são ações necessárias para um ensino de história que almeja o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos. O alvoroço causado pelo anúncio de uma aula no cemitério pode ser encarado como um pontapé inicial para estimular essas operações mentais, já que desperta curiosidade, um elemento importante para a aprendizagem, e incentiva o diálogo, pois todas as pessoas têm algo a dizer ou algo a perguntar sobre esse espaço. Os conhecimentos prévios de estudantes vêm à tona nesse diálogo inicial e podem ser explorados para a formulação de problematizações que agucem o olhar na posterior aula de campo.

O espaço cemiterial, compreendido como um museu inclusivo onde se encontram memórias de sujeitos diversos, proporciona um rico conjunto de fontes a serem analisadas, desde a organização espacial que reflete diferenças socioculturais e econômicas, à arquitetura, os objetos, as inscrições nas lápides e também ao patrimônio cultural imaterial, perceptível nos ritos e crenças que o local convida a recordar. Cabe ressaltar, que mais do que uma visita guiada, com explicações previamente elaboradas, a aula no cemitério precisa ser um convite à observação, análise e narrativa dos/as próprios/as estudantes. Evidentemente, o/a professor/a precisa conhecer antecipadamente o espaço, elaborar um roteiro de visita e narrativas para a aula, mas essa prática não pode engessar a aula, recordando o que Paulo Freire (1974, p. 76) alertou sobre não podermos "na busca da libertação, servir-se da concepção 'bancária'", pois isso significaria uma contradição. O intuito é alimentar o olhar, aguçar o pensamento e suscitar narrativas de estudantes.

O impacto causado pela diversidade presente nos cemitérios municipais é um elemento importante para provocar a reflexão sobre o mundo, pois neles são perceptíveis divisões espaciais marcadas por diferentes estruturas sociais, questões de classe, de gênero, étnicas ou religiosas. Ilton Cesar Martins (2008) salienta que no cemitério

> Podemos encontrar e problematizar as mais diferentes realidades sociais no seu intramuros: os grandes jazigos e mausoléus revelam as elites econômicas da cidade, nem sempre ainda o são, mas que em algum momento já o foram. Geralmente, à volta desses grandes jazigos e mausoléus estão os túmulos da classe média, ornamentados de forma modesta, mas ainda assim definidora de um certo potencial econômico. Nas franjas do cemitério, tal qual em uma cidade, a periferia se descortina, eis o espaço das classes menos privilegiadas. (MARTINS, 2008, p. 85)

IMAGEM 07: jazigo na área central; túmulos na parte dos fundos e gavetas na lateral do cemitério de União da Vitória.

Na imagem acima vemos um jazigo de uma família abastada construído em uma área ampla com jardim e bancos para o momento da visita, na sequência observamos o espaço reduzido para os túmulos e também para a passagem de visitantes entre eles refletindo a realidade de pessoas socialmente e financeiramente menos favorecidas e, por fim, as gavetas que ocupam um espaço ainda menor com custo mais acessível. Martins (2008) argumenta que o cemitério é uma reprodução das cidades até mesmo em sua lógica espacial que oferece melhor estrutura à região central, com avenidas largas e saneamento, enquanto as regiões mais periféricas são negligenciadas. Ruelas sem pavimentação, a falta de água encanada e iluminação são constantes em bairros pobres nas cidades e se reproduzem nos cemitérios. No cemitério Sagrado Coração de Jesus de União da Vitória/PR, postes com iluminação e torneiras para viabilizar a limpeza dos túmulos foram instalados apenas na parte central. A parte nobre tem também pavimentação entre os túmulos, o que não ocorre nas partes mais periféricas.

Problematizar essa organização espacial pode ser um convite ao estabelecimento de comparações com a realidade de fora dos muros do cemitério. Nos exemplos acima, apresentei a divisão por classe, outra problematização possível é a divisão por crenças e os cruzeiros são significativos para pensar essa questão. Geralmente os cruzeiros são colocados na parte central e mais alta do terreno, para ficarem visíveis de todos os lados ou então, logo na entrada do mesmo. Sua função é marcar o espaço como sagrado, mesmo quando o local é instituído pelo município e não pela igreja, sendo destinado às pessoas da cidade, independente de suas religiões. Alguns cemitérios instituídos recentemente deixaram de ter o cruzeiro considerando a pluralidade de crenças dos sujeitos a serem ali enterrados, mas o símbolo cristão é ainda bastante comum em vários outros. Em Nova Andradina/MS, por exemplo, as reformas no cemitério municipal, concluídas em 2020, incluíram a colocação de um Cruzeiro de 5 metros de altura na sua entrada.

IMAGEM 08: Cruzeiros do cemitério municipal de União da Vitória/PR e de Nova Andradina/MS.

Como o cruzeiro marca a fé cristã no cemitério municipal, mesmo sendo esse um espaço desvinculado da igreja, até o início do século XX, pessoas não batizadas, indigentes e suicidas eram enterradas no fundo do cemitério, distantes do cruzeiro, pois não eram consideradas dignas da proximidade com o sagrado. Indigentes ainda são enterrados/as no fundo do cemitério ou em valas comuns, por questões econômicas, não de crenças.

IMAGEM 09: Túmulos de crianças não batizadas nos fundos do cemitério de União da Vitória/PR.

Margarete Calisto e Suelen Antoniazzi (2008) analisaram o cemitério do município de Porto Vitória/PR e destacaram que a comunidade majoritariamente cristã do município na primeira metade do século XX era dividida entre católicos/as e protestantes. Quando o cemitério, antes católico, se tornou público, gerou um impasse no momento da morte de uma pessoa luterana. A família tinha direito de enterrá-la ali, porém isso incomodava o grupo católico. A solução encontrada foi dividir o cemitério. Acima do cruzeiro, que ficava na parte central, seriam enterrados os católicos, abaixo, os luteranos. Evidentemente, o crescimento populacional e urbano tornou quase inviável essas configurações em cemitérios municipais. Como crescem as cidades, ampliam-se o número de túmulos o que diminui as possibilidades espaciais para construções amplas nos cemitérios e de escolha de lugares específicos para elas.

O cruzeiro é, então, marcador de uma religiosidade institucional, mesmo quando o cemitério pertence ao município e não é construído dentro dos muros da igreja. O jazigo/monumento é marcador de poder econômico e de culto à memória de pessoas consideradas ilustres. Outros túmulos, no entanto, são tão significativos e valorizados nos cemitérios quanto essas construções. Um exemplo existente no cemitério municipal de União da Vitória/PR é o túmulo da menina Zilda Santos.

IMAGEM 10: túmulo de Zilda Santos, cemitério municipal de União da Vitória/PR.

Ocupando um espaço pequeno e construído de forma simples, o túmulo é um dos mais visitados no cemitério e o que recebe mais cuidados por parte da população. Sempre há flores, velas, doces, brinquedos depositados sobre ele. Originalmente feito de concreto simples, recebia pintura constantemente. Recentemente ganhou um revestimento de azulejos para melhor manutenção. O lugar é espaço de memória e devoção popular. Zilda morreu em 1948 aos 13 anos de idade de uma forma extremamente violenta. Foi raptada, sofreu abusos sexuais e foi encontrada morta no Rio Iguaçu, que circunda a cidade de União da Vitória/PR.

Sua história, embora ainda existam muitos pontos obscuros sobre ela, comove a população local. A imagem da criança vinculada à ideia de inocência e a morte violenta desperta a piedade e a fé popular. A menina tornou-se uma espécie de santa popular e as pessoas recorrem ao seu túmulo, mesmo não tendo convivido com ela e não sendo membros de sua família. Dirigem-se ao local pela empatia ou curiosidade diante da história triste e também com pedidos de oração. Zilda se tornou, no imaginário local, uma intercessora junto a Deus pelas pessoas que sofrem. É evidente que esse imaginário não abrange de forma totalizante a população, mas a história e a fé circulam pela oralidade em vários grupos. Décadas após a sua morte, a sua memória está muito viva, inclusive entre pessoas que nunca conviveram com a menina. Como ressaltou Halbwa-

chs (1990), nossas memórias se constituem também pelas experiências da coletividade.

Apresentei esses exemplos para demonstrar como os cemitérios se constituem como museus inclusivos sendo possível visitar túmulos de pessoas consideradas relevantes para o que podemos chamar de história oficial dos municípios ou regiões, remetendo a reflexões sobre a história política e econômica, por exemplo, e, também, túmulos de outras tantas pessoas que constituem as histórias locais, regionais. No cemitério é possível abordar histórias que não encontraram espaço no museu municipal ou nos livros didáticos, histórias de crianças, histórias de mulheres, histórias periféricas, de pessoas pobres, socialmente excluídas.

O/a professor/a pode iniciar a aula de campo dialogando sobre temas, como os abordados acima, pensando as configurações do espaço, as estratificações sociais, provocando o olhar, instigando a curiosidade para a análise do espaço. Na sequência, caminhar pelo cemitério com a turma permitindo parar, não apenas nos túmulos previamente selecionados para a aula, mas também em outros que chamarem a atenção de estudantes, seja pela arquitetura tumular, pela epígrafe ou objetos que despertarem a curiosidade e sobre os quais querem questionar e dialogar. Muitas vezes, estudantes localizam no cemitério túmulos que pertencem a alguém conhecido, cuja história querem narrar. É essa abertura à diversidade de histórias e de produções narrativas que confere ao espaço um caráter promotor do desenvolvimento do pensamento histórico, pois quando somos chamados/as ou nos sentimos instigados/as a narrar precisamos elaborar uma narrativa que faça sentido, para nós ou para quem nos escuta.

Em meio a tantas histórias possíveis, a tantas memórias elaboradas, a percepção da história como narrativa, da intencionalidade da história e de suas relações com a vida prática se evidencia. Pensar a história a partir de um lugar que é comum e de histórias que são comuns proporciona uma experiência de aprendizagem, pois instiga a produção de sentido. As histórias de uma mesma comunidade podem ser pensadas por perspectivas e intencionalidades diferentes. Todas as pessoas fazem parte da história, todas as pessoas podem narrar histórias, a compreensão disso

proporciona o empoderamento, o entendimento de seu lugar no mundo e de sua potencialidade para interpretar e transformar o mundo.

A sequência da aula, pensando a proposta da aula oficina (BARCA, 2004), pode ser um mergulhar em fontes das mais diversas. Estudantes podem ser instigados a analisar os escritos das lápides de homens e de mulheres, pensando as questões de gênero; os ornamentos tumulares pensando questões de classe; as fotografias que permitem análises das mais diversas; a arquitetura e a organização espacial que possibilita pensar as estruturas sociais e a passagem do tempo. Analisar a história da arte sacra nas imagens, nas estátuas encontradas em diversos cemitérios. Mapear os túmulos de pessoas historicamente conhecidas e criar outro rol de histórias de pessoas que não encontraram espaço nas histórias oficiais e que estão ali, nessa outra forma de museu. Essas atividades de análise possibilitam a formulação de outras narrativas, de outras percepções de mundo e da história.

Por fim, é possível considerar que os rituais em torno da morte, o cemitério e os túmulos, ao serem pensados como bens patrimoniais culturais imateriais e materiais, possibilitam uma compreensão mais ampla da sociedade e da própria elaboração das histórias oficiais. Eles revelam anseios e esperanças da comunidade em que se está inserido/a. E essas crenças moldam também as formas de relações sociais que se configuram a partir do momento da morte de alguém próximo/a. O repensar a vida se constitui muitas vezes a partir do momento da perda. A forma como lidamos com a morte e a maneira como tratamos as pessoas que morrem, seus corpos e suas memórias, revela aspirações sociais. Um cemitério é um espaço para os/as vivos/as e não apenas para os/as mortos/as. Embora constituído para o depósito de restos mortais, são as pessoas vivas que determinam o cuidado com seus/suas mortos/as, com seus túmulos, com as memórias construídas. São elas que precisam deste lugar como um espaço destinado a recordar.

Todos esses elementos fazem do cemitério um espaço interessante de pesquisa, de ensino e de aprendizagem de História. Nele se aprende sobre a cidade e/ou regiões, sobre as relações sociais, sobre os símbolos, as crenças, os costumes, sobre arte e arquitetura. O cemitério é um

espaço plural e mesmo destinado ao depósito de restos mortais, nele a vida pulsa. São os sentidos do viver que se revelam no morrer. Há muito que se aprender a partir dos rituais fúnebres que anseiam por vida e nos objetos fúnebres que ajudam a lembrar, dando continuidade à trajetória dos sujeitos. Todos esses elementos estimulam o narrar que exige uma elaboração de sentido fundamental para a experiência de aprender, aprender não com um conhecimento transmitido em sala de aula que passa por estudantes sem tocá-los, mas como um conhecimento que os/as afeta proporcionando a elaboração de novos saberes e novas formas de "estar no meio", de estar e agir no mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *O homem diante da morte.* São Paulo: UNESP, 2014.

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto (1881-1922)*. Prêmio Fábio Prado, 1952. 3ª Edição Definitiva. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1964.

BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: *Para uma educação histórica de qualidade*: *actas de Quartas Jornadas de Educação histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. Educação e consciência histórica na era da globalização. Braga: Universidade do Minho, 2011.

BARRETO, Lima. Porque não se matava. In: BARRETO, Lima. *A nova Califórnia: contos.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Pólen, 2019.

BRANDÃO, Monsenhor Ascânio. Tenhamos Compaixão das Pobres Almas! 30 Meditações e Exemplos sobre o Purgatório e as Almas. São Paulo: Casa da UPC, 1948.

CALISTO, Margarete Julita Rau; ANTONIAZZI, Suelen. Memória da cidade de Porto Vitória: subsídios para pesquisa histórica. In:

MARTINS, Ilton Cesar; GOHL, Jefferson William; GASPARI, Leni Trentim. *Fragmentos de memória, trechos do Iguaçu: olhares e perspectivas de história local.* União da Vitória: FAFIUV, 2008.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. Edição Típica Latina. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1997.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. Vol. 10, n. 1/2002.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio:* Estudo de sociologia. São Paulo: EDIPRO, 2014.

ESTACHESKI, Dulceli de Lourdes Tonet. Morrer para não sofrer: questões de gênero e suicídio em Castro/PR (1890-1940). Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

HEYMANN, Luciana Quillet. *O 'devoir de mémoire' na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos.* Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

LARA, Silvia Hunold (org.). *Ordenações Filipinas*: Livro V. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LARROSA, Jorge (Org.). Elogio da Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACHADO, Vanderlei. Honra e Conduta: Em busca da construção de um modelo burguês de masculinidade em Desterro (1850-1894). In: BRANCHER, Ana; AREND, Silvia Maria Fávero (orgs.). *História de Santa Catarina no século XIX*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

MARTINS, Ilton Cesar. Cemitério municipal de União da Vitória: representações de poder e fé. In: MARTINS, Ilton Cesar; GOHL, Jefferson

William; GASPARI, Leni Trentim. *Fragmentos de memória, trechos do Iguaçu: olhares e perspectivas de história local.* União da Vitória: FAFIUV, 2008.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História.* Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC/SP. São Paulo, n. 10, dezembro/1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos.* V. 2, n. 3, 1989.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, vol. 11, n. 2, jul-dez 2008.

RÜSEN, Jörn. *Humanismo e didática da história.* Curitiba: WA Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica.* Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011.

SEFFNER, Fernando. Teoria, Metodologia e Ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHIMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia Lima. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

SILVA, Cleto da. *Apontamentos históricos de União da Vitória (1768-1933).* Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

TAVARES, Davi Kiermes; RIBEIRO, Diego Lemos; BRAHM, José Paulo Siefert. *Cemitério e museu: aproximações eletivas.* Porto Alegre: Fi, 2019

ENTRE O ENSINO RELIGIOSO, A HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E A PLURALIDADE DESSE PATRIMÔNIO INTANGÍVEL: PROPONDO UMA DISCIPLINA ESCOLAR EM PERNAMBUCO

Paulo Julião da Silva

O objetivo do presente texto é fazer uma discussão sobre a problemática de se ter uma disciplina de ensino religioso nas escolas públicas e, em contrapartida, propor a criação da disciplina (junto com um possível material didático) "História das Religiões" a ser ministrada, como conteúdo eletivo, nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco nos níveis fundamental e médio (Básico). A temática do ensino religioso nas escolas públicas já foi por mim discutida, quando analisei a reação da denominação batista à problemática em questão durante a Era Vargas (SILVA, 2020). Contudo, esse debate ultrapassou governos distintos e tem trazido interpretações as quais acredito serem equivocadas e em nada contribuem para a vivência respeitosa em meio à pluralidade religiosa do nosso país.

Com as propostas que serão apresentadas nas discussões a seguir, a ideia é que se crie uma disciplina e, possivelmente, um material didático, os quais tragam aspectos históricos das religiões que as conclusões de um questionário, o qual se encontra no final do texto, apontar. Isso facilitaria o trabalho dos professores no processo de ensino e aprendizagem com suas respectivas turmas no que concerne à História das Religiões, principalmente no Estado de Pernambuco. Nesse sentido, compreendo que, caso a proposta tenha a possibilidade de ser concretizada, estaremos contribuindo com o ensino de história das religiões para tais estudantes, bem como para a construção de materiais didáticos a ser disponibilizados nos diversos e distintos acervos escolares. Entendo ser importante que os estudantes reconheçam a religião como um patrimônio imaterial,

mesmo que intangível, para que o respeito à diversidade e à pluralidade se torne cada vez mais uma realidade entre os tais nas escolas, bem como nos demais lugares de suas respectivas circulações (CARLE; FARINHA, 2014).

O texto aqui desenvolvido está dividido em três partes. Na primeira apresento uma discussão sobre a temática do ensino religioso no Brasil, os problemas resultantes da disciplina em questão e, por fim, proponho a criação da disciplina "História das Religiões", a qual poderá trazer contribuições pertinentes para docentes e discentes sobre a temática em questão.

Na segunda trago questões teórico-conceituais, fazendo a exposição de alguns autores que podem nortear as percepções acerca das religiões e religiosidades brasileiras, tendo como amparo teórico as proposições da História Cultural das Religiões, principalmente da Escola Italiana das Religiões.

Por fim, trago algumas propostas metodológicas para a criação da disciplina "História das Religiões", inclusive com um questionário que poderá ser aplicado e que, assim sendo, utilizando suas conclusões como parâmetro para se pensar a grade de conteúdo a ser ofertada na disciplina em questão.

A PROBLEMÁTICA DO ENSINO RELIGIOSO/CONFESSIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A Lei nº 9.475, de 22 de Julho de 1997, que trata sobre o ensino religioso nas escolas públicas e estabelece que:

> O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo [...] Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a

> habilitação e admissão dos professores [...] Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

Algumas inferências podem-se tirar da Lei em questão para que se possa dar início às discussões do presente texto. A primeira é que o ensino religioso é facultativo e que deve constar na grade curricular em horário regular. A segunda é que os estudantes não são obrigados a participar, ou seja, se matricula quem tem interesse. A terceira é que proselitismo está proibido nas escolas e a pluralidade cultural deve ser levada em consideração. A quarta afirma que os sistemas de ensino devem regular a disciplina e seus conteúdos. Por fim, afirma que os sistemas de ensino devem ouvir denominações religiosas com o objetivo de formar sua grade curricular.

Contudo, o que se assiste nas instituições escolares é, na verdade, aulas sobre confissões religiosas específicas, em sua maioria cristãs e, particularmente evangélicas. É interessante que a Lei não deixa claro como deve se dar esse ensino religioso nem se exige uma formação específica para tal. Mesmo com o Parecer CNE/CES nº 1.105 de 23 de Novembro de 1999 (BRASIL, 1999) aprovando um projeto para a criação do Curso em Licenciatura em Ensino Religioso, as aulas sobre essa temática continuam sendo ministradas por profissionais sem qualificação que, em sua maioria, são fiéis que pertencem a alguma denominação religiosa, a qual em geral é cristã. No Brasil, algumas universidades já possuem o curso de Ciências da Religião a nível de graduação e pós-graduação, porém esses profissionais não estão nas instituições de educação básica, sejam elas públicas ou privadas, ministrando a referida disciplina como talvez seria o ideal (BRIN, 2018).

É interessante que a Lei que estabelece o ensino religioso afirma que a disciplina deve ser ministrada no horário corrente das aulas, e que os sistemas de ensino precisam ouvir a comunidade para a elaboração daquilo que se deve debater nas escolas. É notório que isso não ocorre, uma vez que, como já citamos anteriormente, as aulas, em sua maioria, são ministradas por pessoas de confissão evangélica sem qualquer consulta

prévia ou formação adequada para tal e, em muitos casos, acontecem no contraturno do qual os estudantes estão matriculados.

Além disso, a parte que talvez seja a mais controversa da Lei em questão diz que o Estado deve ouvir entidades religiosas para a formação de uma disciplina que compõe o currículo escolar, mesmo com a Constituição (BRASIL, 1988) aprovada oito anos antes afirmar que no Brasil vigora a separação entre Estado e Religião. Após a análise da Lei que estabelece o ensino religioso nas escolas, passemos à segunda parte dessa nossa discussão.

Há quem proponha um ensino sobre questões morais e éticas que envolvam todas as religiões retirando aquilo que elas têm em comum nas questões de tolerância, respeito, solidariedade, etc. Outros defendem que essa disciplina seja excluída dos currículos escolares, uma vez que o Estado Brasileiro é Laico e, portanto, esse tipo de abordagem deveria ficar fora das discussões do ensino público (SANTOS, 2016).

Uma terceira corrente defende que as religiões precisam ser conhecidas, analisadas em seu contexto de formação à luz da história, até para uma compreensão das religiões enquanto patrimônio imaterial e intangível, bem como para um entendimento melhor do seu lugar no tempo e no espaço enquanto indivíduo (MIRANDA, 2018). Dentre os tais, alguns não pertencem a nenhuma corrente religiosa, mas têm na história uma possibilidade de enxergar uma criticidade na construção de discursos, práticas e representações de religiões e religiosidades das mais diversas correntes possíveis (CHARTIER, 2002). Nesse campo se inserem alguns historiadores das religiões, os quais as enxergam como práticas culturais que aspiram à universalidade, mas não são neutras, pois estão inseridas em contextos sociais, políticos, filosóficos, antropológicos que as põem em constante construção (SILVA, 2012).

Sobre essa última questão levantada, vale lembrar a decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 27 de setembro de 2017, em uma sessão na qual seus ministros julgaram

> [...] improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. Na ação, a PGR pedia a interpretação conforme a Constituição Federal ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (*caput* e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei 9.394/1996) e ao artigo 11, parágrafo 1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010) para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado a religião específica e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava que tal disciplina, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica (BRASIL, 2017).

Algumas inferências podem ser feitas em relação à citação acima que, inclusive, trazem pontos de divergências e convergências com os produtos propostos no presente texto. A Procuradoria Geral da República entendeu que não caberiam debates confessionais em escolas públicas, uma vez que tratam-se, reconhecidamente, de espaços plurais. A ideia era buscar a inconstitucionalidade de tal prática que historicamente vem sendo adotada nos espaços escolares do país de forma explícita. Trazendo à tona a Constituição e a Lei nº 9304/1996, a Procuradoria entendeu que não havia cabimento para tal prática, uma vez que o país é laico e as repartições oficiais deveriam ter ciência, bem como agir de acordo com tal laicidade. A ideia era que as religiões fossem debatidas à luz da história, com profissionais capacitados para tal, objetivando o respeito à pluralidade desse patrimônio entre os envolvidos (estudantes e professores) na questão apresentada. Contudo, por seis votos favoráveis e cinco contrários, Supremo Tribunal Federal decidiu que o Estado Laico não pode ser empecilho para a confessionalidade religiosa nas instituições escolares públicas, mesmo que isso significasse, na visão de especialistas, a manutenção de um problema no que diz respeito às discussões sobre a pluralidade religiosa em nosso país.

Essa é a visão que venho apresentar através no presente texto, o qual é fruto das pesquisas que estou desenvolvendo enquanto docente permanente do Mestrado Profissional em História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Como historiador das religiões, entendo que tanto nas aulas de história, como no espaço do ensino religioso, a História das Religiões deveria ser levada mais em consideração por aqueles que são responsáveis pelas respectivas disciplinas.

Ora, ao observar os livros didáticos dos ensinos fundamental e médio, percebe-se que o assunto religião, bem como a história das religiões passam quase que despercebidos. Na Antiguidade vê-se um pouco de debate no Egito, entre os Hebreus e na Grécia. Na Idade Média, mesmo com a importância da Igreja Católica no contexto em questão, a economia parece ter um maior destaque. Na Idade Moderna, as Reformas Religiosas são vistas em no máximo dois capítulos e, na Idade Contemporânea, ela parece ter desaparecido. Pouco se fala que a cultura ocidental é forjada, em grande parte, nas percepções culturais judaico-cristãs e que o Brasil se formou a partir de uma pluralidade cultural que abarca religiões de diversas matrizes. Além disso, milhares dos nossos patrimônios materiais, como igrejas e terreiros, por exemplo, são fruto dessa grande pluralidade religiosa. Patrimônios esses que muitas vezes recebem estudos do meio ou ações de educação patrimonial (bem como atividades turísticas), mas que pouco abordam a dimensão religiosa dos mesmos, muitas vezes vistos apenas como bens arquitetônicos ou mesmo "curiosidades de outros tempos", chegando até a criar ou reforçar estereótipos (LINS; CRUZ, 2017).

Existem ainda livros paradidáticos que se propõem trabalhar com a questão do ensino religioso, mas poucos chegam até às escolas públicas. Algumas instituições privadas os adotam, mas dada a não obrigatoriedade da referida disciplina, poucos são os estudantes que a tais obras têm acesso.

Os professores de história, por questões múltiplas, parecem desconhecer, ou não se interessam em debater, a pluralidade religiosa. Talvez por uma questão de formação, ou por pressão para cumprir um conteúdo no qual a história das religiões não está inserida. Muitas vezes, nem a história da sua própria religião tais docentes (aqueles que confessam)

costumam conhecer. Os estudantes também se enquadram nesse círculo de desconhecimento. Nas escolas eles não aprendem sobre a história da sua religião nem da religião alheia. Com isso, não são raros os casos de preconceitos religiosos vistos nos ambientes escolares por parte de professores, de estudantes ou de outros profissionais que fazem parte daquela comunidade (XIMENES, 2009).

Nesse sentido, o texto aqui apresentado visa trazer uma discussão sobre o ensino de história das religiões, propondo duas possibilidades de questões práticas, bem como uma ação para a sua execução. Essa ação, em caso da sua concretização, poderia contribuir com as discussões acerca das religiões e religiosidades nas escolas estaduais de Pernambuco e, como consequência, contribuindo para o respeito, para o conhecimento, e para a tolerância desse rico e plural patrimônio existente no Brasil. A primeira possibilidade seria que na disciplina de história ministrada no ensino fundamental fossem inseridas discussões da influência e importância das religiões nos eventos que vão sendo analisados. A segunda traz a proposta que se debata sobre a possibilidade da criação de uma disciplina de História das Religiões, para que os estudantes tenham conhecimento da pluralidade cultural e religiosa presente em nosso país trazendo, assim, mais respeito e tolerância entre os *diferentes*, questões que são necessárias para a convivência em uma sociedade harmônica e democrática.

Como exemplo das questões citadas acima, ao estudar a Abolição da Escravatura (BRASIL, 1888) no Brasil, por exemplo, é importante mostrar aos alunos que não apenas pontos econômicos ou sociais estavam em jogo. Havia pressões de instituições que naquele contexto não aceitavam mais, por questões diversas, que serem humanos pudessem ser escravizados por outros e usavam suas respectivas crenças para fundamentar seus argumentos. Alguns missionários protestantes que estavam no país em fins do século XIX, entendiam que escravidão não cabia mais em um contexto de uma sociedade que queria ser moderna e usavam o discurso bíblico para justificar sua luta pela abolição (SILVA, 2003).

Outro tema a ser explorado é o da ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930. Ora, as discussões presentes nos livros didáticos são

em sua maioria de ordem econômica e política, deixando de lado informações e discussões aprofundadas como a de que foi de fundamental importância a participação do Cardeal do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, em todo o processo que se desenvolveu no contexto em questão (MOURA, 2012).

Sobre uma proposta de debate acerca de uma possível disciplina de História das Religiões no Brasil para a Educação Básica das escolas estaduais no estado de Pernambuco, acredito que se deveria conhecer as religiões com o maior número de adeptos, em uma parte da disciplina e, em um segundo momento, estudar as especificidades locais de cada região. Isso, em meu ponto de vista, ajudaria no processo de construção de uma sociedade mais justa, tolerante, respeitosa e plural. A proposta seria justificada dada a necessidade de se pensar uma nova abordagem para a temática das religiões nas escolas públicas, haja vista que as práticas adotadas até então têm sido mais de caráter proselitista não trazendo, dessa forma, debates que contribuam para uma formação social mais democrática (MOURA; UZUN, 2020).

QUESTÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

É interessante perceber nas instituições escolares que, por alguma razão, debatem temáticas relativas às religiões, questões privadas entram mais no âmbito das discussões do que visões históricas, filosóficas ou sociológicas. Como citamos anteriormente, em geral, são fiéis de determinados grupos religiosos os responsáveis pelo ensino da referida disciplina nas escolas que, em muitos casos, não possuem uma fiscalização mais rígida daquilo que está sendo exposto aos estudantes. Muitos alunos possuem crenças diferentes da maioria, mas preferem ficar em silêncio com medo de repreensões, comentários preconceituosos de docentes ou colegas de turma, ou mesmo por acreditar que sua religião não é importante para ser debatida naquele local.

Um ponto a ser destacado é que a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, quando se refere ao ensino fundamental estabelece que o ensino religioso deixe de ser apenas uma disciplina e passar a ser uma

área de conhecimento. Nesse sentido, o documento estabelece que o ensino religioso deve:

> a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2018).

A primeira questão a ser salientada no documento acima é que ele diz respeito apenas ao ensino fundamental, deixando de fora os estudantes do ensino médio. Apesar de eu, enquanto historiador, defender que o ensino religioso não deveria fazer parte das instituições escolares não-confessionais, nos chama a atenção que os estudantes, na última etapa da sua educação básica (ensino médio) ficam fora dos debates acerca das religiões e das religiosidades brasileiras em um período que, inclusive, possuem uma maior maturidade para debater o tema em toda a sua pluralidade. Essa é a primeira crítica que faço ao documento, uma vez que, no contexto brasileiro em que fiéis, em sua maioria, são os responsáveis por essa área do conhecimento. Nesse caso, crianças entre 11 e 14 anos estão mais sujeitas sofrerem interferências proselitistas como tem se assistido em instituições escolares espalhadas pelo país.

A segunda crítica vem ao encontro do que foi posto na primeira parte do presente texto. Apesar de se falar em pluralidade, respeito às diferenças, observância da Constituição e construções de valores éticos e morais, os temas relativos ao cristianismo, particularmente evangélico, ainda figuram entre as principais temáticas ensinadas nas instituições de ensino (MOURA, UZUN, 2020). A BNCC afirma que o Estado é Laico e deve-se respeitar tal princípio no momento em que se discutir a temática, mas ao propor construções de valores morais e éticos em sua redação, deixa certas dúvidas em quais princípios tais valores serão amparados no momento da sua construção.

Nesse sentido, entendo que seria mais sensato a inserção dos debates em torno das religiões em disciplinas como sociologia, filosofia e, principalmente história, para que os estudantes tenham uma maior criticidade frente aos temas que serão trazidos pelos docentes e mesmo por discentes que sentirem o desejo de discutir tais questões.

É importante lembrar que, em 2010, o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística afirmou que 92% dos brasileiros confessam alguma religião. Muitos, é certo, não se consideram praticantes assíduos, mas afirmam possuir alguma crença dentro da multiplicidade de religiões presentes no país (BRASIL, 2010). Boa parte deles não conhecem a história da sua própria crença, muito menos da religiosidade alheia. Isso reforça a importância de se conhecer mais sobre a história das religiões por parte dos estudantes, principalmente do ensino médio, com professores capacitados para facilitar o conhecimento sobre o tema e os debates que porventura surgirem em torno desse importante e plural patrimônio presente em nosso país.

No campo político e midiático brasileiro o tema da religião constantemente vem à tona. O atual presidente da República, Jair Bolsonaro, deixa claro em seus discursos que suas ações são pautadas em princípios cristãos e que faz questão de ter entre os seus subordinados, ou mesmo entre àqueles que participam de outros poderes, alguém que seja "terrivelmente evangélico" (URIBE, 2019). O segundo Ministro da Educação do Governo Atual, Abraham Weintraub, em conversa com uma internauta, afirmou que pretendia, aos poucos, limpar os livros de história de temas como o candomblé (REIS, 2020).

Personalidades religiosas como o Padre Fábio de Melo, o Pastor Marco Feliciano, o Bispo Edir Macedo ou a Bispa Sônia Hernandes estão constantemente na mídia opinando sobre diversas temáticas que são sensíveis à vida de todos, usando o discurso bíblico como pano de fundo para suas afirmações (NALON, 2013). É interessante que muitas dessas personalidades, que além de figurarem entre religiosos famosos também são políticos, trazem explicações devocionais para o âmbito público, sobre questões relativas à ciência ou mesmo a projetos de leis, talvez não levando em consideração, em alguns casos, a laicidade do país no qual estão inseridos. Essas temáticas são postas como sendo de realidade abso-

luta, que deve ser seguida e aceita em ambientes públicos com o amparo do Estado (FELICIANO, 2011).

A proposta feita em torno de se ensinar a História das Religiões nas escolas públicas do Estado de Pernambuco, com o objetivo de levar os estudantes a um maior conhecimento dos patrimônios materiais e da religião enquanto patrimônio intangível, vem amparada em debates de historiadores e pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas que trazem em suas discussões uma defesa que vem ao encontro daquilo que pretendo com o presente texto, tais como Elton Oliveira Nunes (2011), Cristine Fortes Lia (2012), Maria de Fátima Pimentel Pereira Galvêas (2017) e Carlos Moura e Júlia Uzun (2020).

Vale ressaltar que enxergo a religião como um produto cultural e, para tal, entendo que as propostas da História Cultural das Religiões, que tem suas discussões oriundas, principalmente, da Escola Italiana de História das Religiões (SILVA, 2018), enfatizando a construção de representações e as relações de poder através do saber e do simbólico, e as crises sofridas pelas estruturas religiosas com esses embates, são importantes para a compreensão daquilo que acredito ser fundamental nas discussões com os estudantes do ensino básico (GASBARRO, 1998). A referida escola se preocupa, também, com a historicidade de suas categorias de análise. Nesse sentido, a religião pode ser analisada sob diferentes perspectivas (AGNOLIN, 2008).

Vale ressaltar que, em diferentes tempos e lugares, a religião foi lida, pensada, construída e discutida dentro da dinâmica cultural na qual ela esteve inserida (SILVA, 2012). Aquilo que no ocidente se entende por religião, em um ponto de vista histórico-cultural, deve ser analisado enquanto uma codificação humana de valores (AGNOLIN, 2013).

O conceito de religião no ocidente baseia-se, sobretudo, em valores cristãos. O cristianismo, uma das tantas religiões existentes no mundo, tornou-se ao longo do tempo a maior e mais influente religião do ocidente. Contudo, esse cristianismo que influenciou o ocidente em diversas questões da sua formação não é homogêneo. Ele é plural, variando de acordo com a região e com o contexto em que ele se inseriu. Suas reinvenções ao longo da história se deram por diversas razões. Divergên-

cias organizacionais, interpretações distintas do texto bíblico, questões políticas e ideológicas deram-lhe as mais diversas configurações que se conhece nos dias de hoje (AGNOLIN, 2013). Outrossim, se verificarmos a presença de bens tombados pelos órgãos patrimoniais, boa parte deles consiste em templos e outras edificações religiosas, de tal forma que esse patrimônio acaba sendo veiculado por diversos meios como a educação patrimonial e o turismo e nem sempre da maneira mais devida. Em Pernambuco, o caso de Olinda é bastante notório, pois trata-se de patrimônio tombado pela UNESCO e boa parte desse acervo se constitui em edificações religiosas, muitas das quais ainda em franco uso de suas atividades matrizes, enquanto outras já perderam esses usos e adquiriram outras funcionalidades.

As reformas religiosas do século XVI, uma das principais causas da pluralidade cristã, foram muito mais do que rupturas dentro da cristandade ocidental. Sucessivos movimentos nasciam como tentativa de explicar o mundo, as pessoas, a política, a economia, as estruturas sociais, a exploração econômica e, como não poderia deixar de ser, as questões religiosas. Com elas se constituíram cidades, países, se definiram sistemas econômicos, políticos, educacionais, de gênero e de relações assimétricas entre diversos povos ao longo dos séculos (SANTOS, 2008).

Quando analisamos as narrativas em torno das religiões a partir das perspectivas da Análise do Discurso, podemos enxergá-las como produções discursivas que têm levado às práticas e representações sociais ao longo dos séculos. Analisando o discurso religioso a partir das proposições trabalhadas por Michel Foucault (2005), percebe-se que o importante não é encontrar verdades nas afirmações, mas os efeitos de sentido causados nas diversas esferas sociais. Com o autor ainda pode-se analisar as constantes disputas pelo exercício do poder (FOUCAULT, 2004) que envolvem debates entre diversas e divergentes correntes religiosas, percebendo de que maneira essas discussões contribuíram para a construção de discursos, práticas e representações acerca da pluralidade religiosa existente no Brasil (FAIRCLOUGH, 2001).

Nicola Gasbarro (2006), ao analisar as questões de alteridades dentro dos campos religiosos, mostrou o cristianismo como uma religião

que se propõe historicamente universal e, portanto, apto a estabelecer os critérios e as perspectivas de comparabilidade, bem como a reivindicar a prioridade epistemológica no encontro com culturas distintas. Pela arrogância simbólica da universalidade, o cristianismo impõe as relações de sentidos nos diversos processos de inserção cultural. Porém, Gasbarro lembra que, conforme as relações e as hierarquias missionárias vão variando de acordo com o contexto, são necessárias mudanças de perspectivas e dos métodos de inserção cultural. São necessárias trocas culturais (CHARTIER, 1991) entre o evangelizador e o evangelizado facilitando, dessa forma, a transmissão da mensagem por quem se propõe a evangelizar.

É certo que muitos outros autores poderiam contribuir com o debate aqui apresentado. As discussões acerca da história das religiões têm ganhado adeptos em todo o mundo, criando grupos que organizam eventos para discutir a importância da temática em questão. Contudo, deixo para outra oportunidade novos debates e uma exposição mais ampla e detalhada de outras visões.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DAS RELIGIÕES

Como foi citado ao longo do texto, a ideia é que em toda a educação básica as questões religiosas que estiveram presentes nos eventos históricos analisados sejam trazidas à tona, e que se crie uma proposta para a disciplina História das Religiões no Brasil a ser inserida no currículo da educação básica das escolas públicas do estado de Pernambuco. Dentro da proposta de criação de uma disciplina, é importante se pensar na elaboração de um livro didático, para ajudar nos debates da disciplina em questão. Nos dois casos, como sabemos que nos cursos de graduação a questão das religiões não é muito explorada, entendo que serão necessárias formações para os professores desenvolverem tais habilidades. Contudo, antes de se pensar em uma formação que atenda a todos os professores da educação básica, é preciso, antes de tudo, conhecer a realidade dos educandos para se pensar em uma proposta curricular para a temáti-

ca em questão. Questionários podem ser aplicados entre estudantes dos ensinos fundamental e médio para se chegar a tal conhecimento. Posteriormente, separando de forma qualitativa e quantitativa, se pensaria primeiro em entender como os estudantes percebem sua religião em seu espaço social; quanto os estudantes conhecem da sua religião; quanto os estudantes conhecem das maiores religiões (em números de adeptos) do Brasil; quanto os docentes de história conhecem das questões postas acima e; posteriormente, se organizaria um plano de ação.

Sobre perceber eventos históricos presentes nos livros didáticos também por uma perspectiva religiosa, cremos que a formação e a informação sobre os debates a esse respeito seriam um pontapé inicial para que o projeto tivesse êxito. Sobre a proposta de criação da disciplina de História das Religiões no Brasil para o ensino básico, o questionário nortearia as especificidades de cada região analisada para que se pudesse abarcar o máximo de possibilidades de crenças possíveis. É certo que talvez não seria possível atender a toda a demanda apresentada nos questionários, mas cremos que o conhecimento e o debate sobre as religiões se tornariam mais plurais entre os estudantes com a proposta que aqui se apresenta sendo implantada.

Vale ressaltar que nas instituições de Ensino Médio no estado de Pernambuco há espaços para disciplinas eletivas, nas quais os alunos se matriculam de acordo com o seu interesse. Com a disciplina criada, poderia levar a proposta para a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC-PE) para apreciação da mesma.

A seguir, traremos um exemplo de questionário que pode ser feito com estudantes e docentes. É certo que ele pode sofrer alterações antes da sua execução, mas acreditamos na importância de trazer uma prévia daquilo que entendemos como ideal, ao menos para o momento da escrita deste texto. Com o questionário em mãos, poderia se fazer sua análise e montar um possível programa a ser implantado nas escolas em questão.

O questionário seria realizado por amostragem nas diferentes Gerências Educacionais das quais a educação do estado de Pernambuco está dividida. A ideia seria escolher ao menos 3 escolas por Gerência e aplicá-lo com alunos e professores do ensino básico. Posteriormente, com

análises de forma qualitativa e quantitativa, trazer à tona os resultados e criar a disciplina de História das Religiões no Brasil para ser proposta à SEDUC-PE, objetivando, dessa forma, trazer discussões que contribuam para uma visão mais crítica das religiões e religiosidades brasileiras por parte dos estudantes das escolas estaduais no estado de Pernambuco, levando-os ao entendimento da importância da tolerância e do respeito pela pluralidade desse patrimônio imaterial e intangível tão farto, rico e diverso, que está presente nas mais diversas formas em todo o nosso país.

Questionário:

1. Você possuiu alguma religião? Caso possua, se considera praticante?
2. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, você já identificou sua religião sendo debatida em sala de aula?
3. Você sabe quais são os maiores grupos religiosos do Brasil? Se sim, quais? Se não, quais você imagina que sejam?
4. Você sabe quais são os maiores grupos religiosos do Mundo? Se sim, quais? Se não, quais você imagina que sejam?
5. Tendo em mente que o Brasil é um país plural e que, principalmente indígenas, europeus e africanos forma a base da nossa pluralidade, quanto você conhece da religiosidade de cada um desses povos?
6. Qual a sua opinião sobre a proposta de uma disciplina de História das Religiões no Brasil?
7. Para você, o que é religião?
8. Na sua família alguém pratica alguma religião diferente da sua? Qual?
9. Você mudaria de religião? Se sim, para qual seria?
10. Para você, o que é patrimônio?

11. Você sabia que muitos dos nossos patrimônios materiais são oriundos das diversas correntes religiosas presentes em nosso país?

12. Em se aprovando uma disciplina de História das Religiões no Brasil, além da sua, caso você tenha, cite ao menos duas religiões que você possui curiosidade em conhecer a história.

No que tange mais de perto ao patrimônio cultural e à educação patrimonial, o estado de Pernambuco conta com um vasto e múltiplo acervo de patrimônio cultural ligado às religiões, não apenas os famosos templos Católicos de Olinda, Recife, Igarassu, Itamaracá e outras cidades que receberam tombamentos dos mesmos, mas, também outras expressões patrimoniais religiosas como "Nova Jerusalém", a Missa do Vaqueiro, o Cemitério dos Ingleses e a Sinagoga Kahal Zur Israel (Recife), o Centro Cultural Terreiro Xambá (Olinda), entre outros espalhados por todo o Estado. Inclusive, num dos conteúdos mais tratados pela historiografia local, o período da ocupação holandesa (1630-1654), a questão religiosa ganha grande vulto, com a presença de protestantes e judeus de forma bastante significativa frente à maioria católica à época. Ao se aprofundar os conteúdos da disciplina, é possível se deparar com um variado acervo de bens patrimoniais que estão por melhor se conhecer através da sua dimensão religiosa. Ainda sobre esse ponto, a Missão de Pesquisas Folclóricas (1938) registrou uma série de manifestações culturais religiosas em Pernambuco e estados vizinhos, que poderiam ser abarcadas no estudo de diversas questões referentes à história e à história das religiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre as questões do ensino religioso, principalmente nas escolas públicas, vêm tomando arenas políticas, religiosas e acadêmicas brasileiras há quase um século. Desde a sua implantação como facultativo durante a Era Vargas, grupos políticos divergentes, religiões que se sentem prejudicadas, ou mesmo pais e alunos, trazem suas visões acerca da temática em questão. Diante disso, apresentei no presente texto uma

proposta de debate que possibilite a criação de uma disciplina que possa dar conta, ao menos em parte, do conhecimento da História das Religiões e Religiosidades, dentro da perspectiva da História Cultural das Religiões, nas respectivas regiões nos quais tais indivíduos estão inseridos. Acredito que os produtos obtidos a partir da realização da proposta aqui apresentada poderiam ajudar num maior entendimento da pluralidade religiosa do nosso país, bem como num maior respeito às religiões enquanto patrimônio imaterial, mesmo que intangível (LARA, 2017).

É certo que, desde 1931, o que se tem em mente para governantes e religiosos, principalmente cristãos, é a questão do ensino religioso confessional, inclusive. Ressaltando que, legalmente, as diversas correntes religiosas estão aptas a trabalhar com escolas públicas no país ensinando suas respectivas concepções teológicas. Por acreditar que essa forma de se debater religião nas escolas pode levar a preconceito e outros tipos de violência (física ou simbólica), entendo ser importante que crianças e adolescentes frequentadores das escolas públicas em Pernambuco tenham o conhecimento básico sobre a história das religiões no Brasil.

Acredito que as proposições aqui elencadas poderão contribuir com questões que levem ao respeito, à dignidade humana e à busca pela valorização do humano dentro da sua pluralidade, o que necessariamente, inclui a religiosidade, ou mesmo a ausência dela de forma direta ou indireta.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. *História das religiões*: perspectiva histórico-comparativa. São Paulo: Paulinas, 2013.

AGNOLIN, Adone. O debate entre história e religião em uma breve história da história das religiões. *Projeto História*, São Paulo, n.37, p. 13-39, 2008.

BORIN, Luiz Claudio. *História do ensino religioso no Brasil.* Santa Maria (RS): UFSM/NTE, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28/05/2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25/04/2019.

BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espiritas-sem-religiao&view=noticia>. Acesso: 20/10/2016.

BRASIL. *Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm>. Acesso em: 30/10/2019.

BRASIL. *LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 27/05/2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 1.105, aprovado em 23 de novembro de 1999*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1105_99.pdf>. Acesso em: 27/05/2017.

BRASIL. *SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas*. 2017. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099. Acesso em: 13/02/2021.

CARLE, Cláudio Baptista; FARINHA, Alessandra Buriol. A diversidade religiosa e o patrimônio imaterial: navegantes e Iemanjá em Pelotas – RS. *Expressa Extensão*, v. 19, n. 1, pp. 81-92, Pelotas, RS, 2014.

CARNIATO, *Maria Inês*. *Expressões do sagrado na Humanidade, 7º ano*. São Paulo: Paulinas, 2010.

CHARTIER, R. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v.5, n. 11, São Paulo, 1991.

DALDEGAN, Viviane Mayer. *Redescobrindo o universo religioso*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora da UNB, 2001.

FELICIANO, Marco. *PL 1021/2011. Projeto de Lei.* Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=498262>. Acesso em: 28/05/2020.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

GALVÊAS, Maria de Fátima Pimentel Pereira. História da religião no Brasil: o ensino religioso e a catequese na sociedade brasileira. *Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, Vitória, v. 5, n. 2, pp. 851-862, 2017.

GASBARRO, Nicola. Missões: a civilização cristã em ação. In. MONTERO, Paula (org). *Deus na aldeia*: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

GASBARRO, Nicola. Religione e Civiltà: F. Max Muller e E.B. Tylor. In: *Storia, Antropologia e Scienze del Linguaggio*. v. III, 1988.

LARA, Camila de Brito Quadros. *O patrimônio cultural religioso*: história e memória da Igreja Nossa Senhora Imaculada Conceição de Dourados/MS. 2017. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Ciências Humanas, UFGD, Dourados, MS, 2017.

LIA, Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. *AEDOS*, Rio Grande (RS), v. 4, n. 11, pp. 549-565, 2012.

LINS, E. S.; CRUZ, J. S. da. Objeto de Estudo, Objetivos e Eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. In: JUNQUEIRA, S. R. A. et. al. (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

MIRANDA, José Carlos Lopes de. Patrimônio religioso e (in)capacidade de significar: com uma vista guiada à fachada da Igreja de Santa Cruz de Braga, a partir de suas fontes literárias. *REVER*, São Paulo, v. 18, n. 3, pp. 101-119, 2018.

MOURA, Carlos André Silva de. *Fé, saber e poder*: os intelectuais entre a Restauração Católica e a política no Recife. Recife: Prefeitura do Recife, 2012.

MOURA, Carlos André Silva de; UZUN, Julia Rany Campos. Religiões, laicidade e ensino de história: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. *Projeto História*, São Paulo, v. 67, pp. 285-314, 2020.

NALON, Tai; VALENTE, Rubens. Feliciano volta a afirmar que africanos são amaldiçoados. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 05 Mai. 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/04/1257600-feliciano-volta-a-afirmar-que-africanos-sao-amaldicoados.shtml>. Acesso em: 23/05/2020.

NUNES, Elton de Oliveira. Teoria e metodologia em história das religiões no Brasil: o estado da arte. *História: Questões e Debates,* Curitiba, n. 55, pp. 43-58, 2011.

REIS, Claudio. Ministro da educação fala em "limpar aos poucos" livros de história. Último Segundo, São Paulo. 02 Mar. 2020. Disponível em: < https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2020-03-02/ministro-da-educacao-fala-em-limpar-aos-poucos-livros-de-historia.html>. Acesso em: 27/05/2020.

SANTOS, João Marcos Sá Leitão. *A ordem social em crise*: a inserção do protestantismo em Pernambuco (1860-1891). 2008. Tese (Doutorado em História). FFLCH, USP, São Paulo, SP, 2008.

SANTOS, Milton Silva dos. *Religião e demanda*: o fenômeno religioso em escolas públicas. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia), IFCH, UNICAMP, Campinas, 2016.

SILVA, Eliane Moura da. "Os Anjos do Progresso no Brasil": as missionárias protestantes americanas (1870-1920). *Rever,* São Paulo, v. 12, n. 1. pp. 101-123, 2012.

SILVA, Eliane Moura da. Entre religião, cultura e história: a escola italiana das religiões. *Revista de Ciências Humanas*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2018.

SILVA, Elizete da. Visões protestantes sobre a escravidão. *Rever*, São Paulo, n. 1, pp. 1-26, 2003.

SILVA, Paulo Julião da. *Caminhos,* Goiânia, Especial, v. 18, p. 172-190, 2020.

URIBE, Gustavo. Bolsonaro diz que indicará para vaga no STF ministro 'terrivelmente evangélico'. *Folha de São Paulo,* São Paulo. 10 Jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/bolsonaro-diz-que-indicara-para-vaga-no-stf-ministro-terrivelmente-evangelico.shtml>. Acesso em: 26/05/2020.

XIMENES, Salomão Barros. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: do direito à liberdade de crença e culto à prestação estatal positiva. In: RANIERI, N. B. S. (org). *Direito à educação*: aspectos constitucionais. São Paulo: EDUSP, 2009.

PARTE III

DIALOGANDO PATRIMÔNIOS ENTRE ESPAÇOS E LINGUAGENS

OS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO DOS TEATROS BRASILEIROS: EXPLORANDO FONTES DE PESQUISA

Eduardo Roberto Jordão Knack

No início da década de 1960 o Serviço Nacional de Teatro (SNT), solicita ao Diretor da Diretoria de Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) o tombamento de um conjunto de teatros brasileiros, o que pode ser compreendido o como elemento de ativação patrimonial (PRATS, 1983; 2005) desses bens. Esse pedido despertou o interesse em pesquisar os processos que resultaram de sua ativação enquanto patrimônio, visto que a partir de uma revisão bibliográfica não foi encontrado nenhum trabalho específico sobre essa solicitação. Em 1963 o SNT envia uma carta ao diretor DPHAN, solicitando o tombamento de 15 teatros brasileiros, em diferentes estados do país com a seguinte justificativa:

> Transmito a V.s. uma relação de teatros do Brasil que por seu valor histórico ou artístico carecem de conservação e preservação, solicitando a V.s. que promova junto aos poderes competentes a sua inclusão no livro tombo do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. [...] O conjunto desses teatros é da mais alta significação histórica e artística pois, precisamente por essas casas de espetáculo, se poderá reconstituir em grande parte o que tem sido o desenvolvimento da atividade teatral em todo o país, razão essa que os integra no patrimônio cultural do país. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 1).

O SNT solicitou o tombamento dos teatros: 1 - Teatro Amazonas (Amazonas); 2 - Teatro da Paz (Pará); 3 - Teatro Artur de Azevedo (Maranhão); 4 - Teatro 4 de Setembro (Piauí); 5 - Teatro José de Alencar (Ceará); 6 - Teatro Aberto Maranhão (Rio Grande do Norte); 7 - Teatro Santa Rosa (Paraíba); 8 - Teatro Santa Izabel (Pernambuco); 9 - Teatro Deodoro (Alagoas); 10 - Teatro 7 de Setembro - Penedo (Alagoas); 11 Teatros

de Ouro Preto (Minas Gerais); 12 - Teatro de Sabará (Minas Gerais); 13 - Teatro de Friburgo (Rio de Janeiro); 14 - Teatro João Caetano - Itaboaraí (Rio de Janeiro); 15 - Teatro 7 de Abril - Pelotas (Rio Grande do Sul). (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 2).

Além da solicitação de tombamento dos teatros mencionados, o SNT também apresentava a proposta de um acordo com o DPHAN para o trabalho de "reconstrução" desses bens. "Efetuado o tombamento do pedido, é plano do Serviço Nacional do Teatro estabelecer um acordo (ou convênio) com o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico para conservação e reconstrução dos teatros históricos do Brasil [...]." (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 2). Nesse acordo, o SNT seria responsável por fornecer os dados relativos aos teatros e contribuir com parte das verbas para as recuperações, e o DPHAN prestaria a assistência técnica-artística.

> O conjunto desses teatros é da mais alta significação histórica e artística, pois precisamente por essas casas de espetáculo, se poderá reconstruir em grande parte o que tem sido o desenvolvimento da atividade teatral em todo o país, razão essa que os integra no patrimônio cultural do país. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 2).

É perceptível que a intenção da preservação dos teatros estava baseada na atribuição de um valor histórico ímpar para essas edificações. O objetivo era reconstruir a história dos teatros por meio da materialidade, da arquitetura e mesmo dos espaços que estes ocupavam nos centros urbanos dos quais faziam parte.

> O tombamento dessas casas de espetáculos virá preservá-las de modificações de natureza partidária e política e também de modificações de boa vontade mas sem a orientação técnica e artística indispensável a tais trabalhos, impedindo a sua demolição ou a sua reconstrução fora de seu estilo original, salvaguardando-se assim a tradição arquitetônica que eles representam. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 2).

A arquitetura exerce um peso muito forte no pedido, bem como a ideia de um valor de originalidade, de autenticidade. Buscava-se a preservação das origens do teatro, implicando a seleção de edificações que tivessem preservado características arquitetônicas originais ou com mínima interferência. As "modificações de boa vontade" ocorreram nessas casas de espetáculos ao longo dos anos, adaptações eram inevitáveis, tanto no interior dos edifícios (a introdução do cinema em alguns desses espaços é um exemplo). A busca pelo valor de autenticidade de estilos arquitetônicos ignorou que essas adaptações também fazem parte da história do teatro e das próprias cidades. Ignorar as transformações, ou mesmo preservar os teatros com a promessa de reconstituição ao estilo arquitetônico original representa uma seleção do que interessa do passado.

Esse era um dos objetivos, e uma das vozes que aparecem nos processos. Cada um dos teatros gerou um processo distinto, e no início, na abertura de cada processo, está presente a carta do diretor do SNT enviado ao DPHAN. Portanto, essa é uma voz, a primeira que aparece, no entanto, ao longo do processo, outras vozes podem ser identificadas, o que leva a considerar que esses processos são "fontes dialógicas" (BARROS, 2013, p. 104).

> Entenderemos como "fontes dialógicas" aquelas que envolvem, ou circunscrevem dentro de si, vozes sociais diversas. O dialogismo de uma fonte é ao mesmo tempo um limite e uma riqueza: o historiador deve aprender a lidar com isto. (BARROS, 2013, p. 104).

É possível observar um diálogo travado entre os técnicos do DPHAN e representantes das comunidades em que os teatros estão inseridos. Esses sujeitos geralmente são políticos, representantes de instituições culturais, os "guardiões da memória" (pessoas interessadas na preservação do patrimônio cultural) da cidade, ou mesmo indivíduos que de alguma forma estão ligados aos teatros. Esse diálogo travado entre os técnicos (DPHAN) e os atores locais, exemplifica o significado de "fontes dialógicas". O dialogismo, nesse caso, é o que o historiador deve observar, como "as diferentes versões que através delas se conflituam, as visões de mun-

do que os atores sociais encaminham uns contra os outros" (BARROS, 2013, p. 107), enfim, as possíveis relações que emergem em um documento que apresenta vozes diferentes, mas que travam contato em um único processo.

Como Prats (1983; 2005) indica, em cada contexto histórico existe um "pool patrimonial", um quadro de valores, éticos e estéticos, de saberes que orientam as ações de preservação. O DPHAN atuava dentro de um quadro pautado por um conjunto de elementos que orientava suas ações para deferir ou indeferir o tombamento de determinado bem. Os processos de patrimonialização dos teatros revelam que esse quadro de valores, esse conjunto de orientações, às vezes entrava em choque com a percepção que os atores locais tinham dos teatros, por isso observar os diálogos presentes nesses processos é importante. É possível observar como diferentes percepções sobre o patrimônio entravam em contato. Cabe ressaltar que nem sempre a voz técnica do SPHAN prevalecia. Às vezes esses critérios eram flexibilizados para preservar um determinado bem, dependendo da energia que os atores locais despendiam para defender o tombamento, bem como suas articulações políticas e iniciativa em procurar alternativas contra o deferimento.

Dessa forma é necessário concordar com as colocações de Aguirre Rojas (2007) sobre aquilo que definiu como "má história", entendida pelo autor como trabalhos que não apresentam pesquisas críticas de suas fontes nem problema de pesquisa bem definido. Partindo desse pressuposto o autor indica sete pecados capitais dos historiadores, dos quais importa para o presente trabalho o quinto, que seria "a atitude profundamente acrítica ante os fatos do presente e do passado", ou seja, "a típica atitude passiva" frente aos documentos e testemunhos. (AGUIRRE ROJAS, 2007, p. 28).

> Assim, aquela história acrítica não só se torna involuntariamente ingênua e cúmplice das ilusões que os indivíduos têm de si mesmos e de sua época, mas também acaba legitimando e fazendo passar como verdadeiras as falsas percepções sociais que sempre existem em toda sociedade, e que prosperam persistentemente dentro da cultura e do imaginário coletivo dos povos. (AGUIRRE ROJAS, 2007, p. 28).

Essa referência é importante para alertar sobre as armadilhas que envolvem os "enredos da patrimonialização" (PELEGRINI, 2018) ao estudar, pesquisar e empregar o patrimônio em atividades de ensino. Cair na armadilha do ufanismo é assumir atitude passiva frente ao patrimônio, não problematizar embates e/ou tensões da memória dos grupos envolvidos. Por armadilha do ufanismo podemos conceber a postura de apenas valorizar (louvar) o patrimônio, a memória que ele representa, sem questionar seu processo de construção envolvendo os diferentes grupos sociais que tiveram voz nessa operação, bem como aqueles que não aparecem, que não encontram espaço na memória patrimonial. Por isso partir das considerações de Barros (2013) sobre o dialogismo presente nos processos, de Prats (1983; 2005), que percebe o patrimônio como uma invenção e construção social, permite ao professor/pesquisador que pretende trabalhar com o patrimônio escapar das armadilhas do ufanismo e da passividade frente ao seu objeto de estudo/pesquisa.

OS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO: EXEMPLO DE CASO

Para Fonseca (2005), a criação do SPHAN em 1936 está atrelada ao movimento modernista e ao Estado Novo. "A participação dos intelectuais modernistas na administração pública federal só teve início efetivamente após a Revolução de 30." (FONSECA, 2005, p. 85). Com os modernistas, especialmente no campo do patrimônio, emerge a necessidade de construir um passado autêntico para a nação. O barroco mineiro aparece como uma tradição artística e histórica brasileira excepcional para os modernistas. O que estava em jogo era a construção de uma identidade nacional, adaptada aos interesses do Estado Novo.

> Em relação à política cultural de patrimônio, o Estado brasileiro criou, na década de 1930, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), na época denominado Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), com o objetivo de preservar a cultura brasileira e fortalecer a identidade nacional. (CORÁ, 2014, p. 1094).

A prioridade dos tombamentos foram os remanescentes do período colonial com ênfase na cultura luso-brasileira e aos monumentos arquitetônicos. Nessa "fase heroica" da sua criação (de 1936 até 1967, ano da aposentadoria de Rodrigo M. F. de Andrade, diretor que esteve presidindo a instituição desde sua fundação), o SPHAN contou essencialmente com os técnicos para seleção e deferimento dos tombamentos (poucos eram os pedidos de tombamento fora do serviço), que baseavam suas decisões no caráter estético dos bens; o valor histórico não mereceu grande atenção nesse período (FONSECA, 2005).

> A década de 1970 fica marcada como um período de transição, da antiga prática de preservação, fundamentada em critérios estilísticos, para uma nova prática, na qual os problemas inerentes à atividade de preservação eram compreendidos a partir da perspectiva integrada a critérios econômicos e sociais. (CORÁ, 2014, p. 1099).

Embora ocorra essa transição, os trabalhos de preservação, os mecanismos, instrumentos empregados e avaliação seguiram a mesma rotina anterior, ficando ao encargo dos técnicos os pareceres de deferimento/indeferimento. No entanto, ocorre uma aproximação maior com a sociedade na participação dos processos, indicada pela presença dialógica de diferentes vozes contidas nos processos. Fonseca (2005, p. 187) observa que os discursos dos agentes externos à instituição apoiavam-se mais no valor histórico das edificações do que no valor artístico (nos estilos arquitetônicos). Os processos dos teatros demonstram essa tendência, mas também apresentam uma relação entre os aspectos históricos e artísticos, especialmente nos processos em que o tombamento é deferido.

No presente trabalho vamos abordar como exemplo um dos processos de tombamento dos teatros como exemplar das possibilidades de debate, pesquisa e ensino que esses documentos podem gerar. O processo selecionado é o do Teatro Sete de Abril, localizado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. O processo inicia com a já mencionada carta enviada ao Diretor do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional pelo Diretor do Serviço Nacional do Teatro, indicando os bens que haviam sido solicitados para serem tombados. Na sequência, o Diretor do Patrimônio responde acusando recebimento do ofício e apontando uma possível par-

ceria entre as duas direções após o deferimento do tombamento desse conjunto de teatros que representaria a memória edificada dessa área da cultura:

> Acusando o recebimento do ofício nº 66, de V.Sa., datado de 6 de março do corrente, comunico-lhe que esta Diretoria tomou o maior apreço a relação parcial dos teatros no Brasil que, por seu valor histórico ou artístico, merecem sua inscrição nos Livros do Tombo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Uma vez efetivados os tombamentos dos teatros em questão e, bem assim, de outros a serem ainda relacionados, a D.P.H.A.N. está de pleno acôrdo em estabelecer convênio com o Serviço Nacional de Teatro no sentido de ser devidamente preservada a integridade daqueles monumentos. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 3).

Embora cada uma das solicitações tenha passado por análise individual dos técnicos, existia um consenso em considerar esses teatros "monumentos", com valor "histórico" ou "artístico". A noção de monumento, nesse momento, está intimamente relacionada com a arquitetura. São construções que eram consideradas com valor significativo, aptas para serem tombadas, a partir de sua exemplaridade e autenticidade. O autêntico nesse contexto está relacionado com a originalidade, a preservação de características construtivas originais, sem interferências que descaracterizem esse valor. O Diretor do DPHAN nesse período era Rodrigo Melo Franco de Andrade e, de acordo com Saporetti (2017, p. 20), sua trajetória a frente da DPHAN dá continuidade ao período e propostas do tempo da fundação do SPHAN, de desenvolver a "prática de preservação do patrimônio no Brasil como uma forma de construção da história e identidade nacional."

Em seguida, o processo inclui um breve telegrama escrito pelo Diretor do Patrimônio, ao Dr. Paulo Duval, um dos eruditos de Pelotas vinculados ao Teatro Sete de Abril (ou ao menos empenhado em sua defesa), solicitando fotografias para dar andamento ao processo de tombamento: "Afim dar andamento processo tombamento solicito fineza remeter fotografias exterior interior Teatro Sete Abril vg nome logradouro onde está situado e nome endereço representante legal entidade proprietária."

(PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 3). Os processos de tombamento, nos casos observados e no exemplo aqui apresentado, dependiam de uma boa documentação fotográfica para análise das edificações. Portanto, os pareceres eram sustentados pela análise de fotografias, que já consiste em uma seleção do visível.

No entanto, o processo só volta a se movimentar em agosto de 1968, com uma carta enviada pelo Diretor do SNT ao diretor do DPHAN, portanto, já em outra gestão, tendo Renato Soeiro respondendo pela Diretoria do Patrimônio. Essa carta mostra também que em nível local outro sujeito passa a responder pelo teatro, e que foi sua iniciativa que colocou em movimento esse processo, pois ele envia uma carta ao Diretor do SNT informando que o teatro corria riscos. "Cumpre-nos transmitir a V,S. cópia da carta do Senhor Oscar da Cunha Echevique, presidente do Teatro 7 de Abril em Pelotas, que nos informa que o referido teatro está ameaçado de desaparecer, pela grande valorização da área onde se ergue." (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 7). A carta do Diretor do SNT segue ressaltando a importância desse teatro a partir de informações sobre sua história:

> Inaugurado no ano de 1831, o Teatro 7 de abril é monumento de memorável e perene valor histórico e artístico, que a todo custo precisa ser preservado. Sabemos que êsse órgão já o tem relacionado para tombamento, por antiga proposta do S.N.T., porém é necessário que se apresse a medida acauteladora, a fim de evitar a destruição do velho teatro. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 7).

Em seguida, é anexada ao processo a carta Oscar da Cunha Echevique relatando a importância do teatro e sua condição crítica. Essa carta já introduz uma outra voz que passa a dialogar no processo, estabelecendo uma relação diferente com o patrimônio, baseada em um contato mais "íntimo", emocional com esse bem. Portanto, ao lado do valor histórico e/ou artístico lançado pelos técnicos das Diretorias, que, no caso da DPHAN, era baseado na exemplaridade arquitetônica, aparece a emoção, a relação de quem vive, de quem respira o teatro na cidade.

> O seu valor, como casa de espetáculos consagrada à arte teatral, adquire uma singular expressão histórica quando se sabe que o

> início de suas atividades, ocorreu no ano de 1831, exatamente há 137 anos. É um marco assinalado e decisivo da implantação da cultura e do civismo, das gerações do século dezenove, nêsse extremo meridional do paíz. Representa, por outra lado, uma honrosa tradição de pioneirismo dos pelotenses o que é motivo de justificado orgulho. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 8).

Segue a carta do presidente do teatro: "Sua existência se deve exclusivamente ao desprendimento, ao carinho e ao patriotismo de tradicionais famílias conterrâneas, que estão desaparecendo." (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 9). A identificação com o bem em questão é clara. A carta de Oscar Echevique apresenta uma conexão com o patrimônio mais intensa que a observação da originalidade arquitetônica. Uma conexão elitista, mas emocional. "É de lastimar entretanto, que no presente momento, a crescente valorização dos terrenos em seu derredor estejam ameaçando sua existência." (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 9). O apelo para a preservação continua e busca fundamento na participação do edifício em acontecimentos históricas da história nacional:

> Se o Serviço Nacional de Teatro e o do Patrimônio Histórico da Nação, enfim o poder público, não encararem com realismo e objetividade, o sentido dêsse patriótico apêlo, possivelmente o quase sesquicentenário TEATRO SETE DE ABRIL, o mais antigo em funcionamento ininterrupto no Brasil, estará fadado a desaparecer. Seria uma ocorrência muito lamentável, pois o referido teatro – surgido para festejar a Abdicação de Pedro I e a consequente ascensão de Pedro II, assinala o ambicionado dia em que o Brasil começou a ser dirigido por brasileiro e é a única instituição que rememora, como denominam os historiadores, a "data da Nacionalidade". (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 9).

Em resposta, Renato Soeiro, já na chefia do DPHAN, envia uma carta para Oscar Echevique argumentando que o teatro se encontra inventariado para tombamento, mas não teve andamento em função da falta de "documentação fotográfica elucidativa". (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 11). Nesse mesmo documento, são solicitadas novamente fotografias do interior e exterior, bem como dados históricos sobre o teatro para a DPHAN deliberar sobre o assunto e dar andamento ao processo. Em no-

vembro de 1968, o diretor do SNT informa que a carta foi encaminhada ao presidente do teatro, mas que, em resposta, o mesmo informava que "a velha casa de espetáculos está na iminência de ser transformada em cinema." Após essas cartas, o próximo documento anexado ao processo é um protocolo da Prefeitura de Pelotas (outra voz dialogando no processo) de março de 1969 (não consta assinatura, apenas no cabeçalho está indicado "Gabinete do Prefeito"):

> Testemunho inequívoco do amor do povo pela cultura – expressão viva de pensar, sentir e agir dos pelotenses – Pelotas possui intacto, respeitando ainda suas linhas mestras arquitetônicas, o mais antigo teatro brasileiro com funcionamento ininterrupto. Pertence a uma família tradicional de Pelotas. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 17).

Esta comunicação é encaminhada ao SNT, que a encaminha para o diretor do DPHAN, que responde comunicando novamente a necessidade do envio de documentação fotográfica para análise. Em seguida, outro documento com o carimbo do "Gabinete do Prefeito" de Pelotas, dessa vez assinado pelo Prefeito Francisco L. Alves da Fonseca e pelo Deputado e Ministro da Educação e Cultura Tarso Dutra, aparece anexado ao processo. O intuito da carta era firmar um convênio entre prefeitura e Ministério para garantir o tombamento do teatro, impedir sua destruição frente à crescente valorização imobiliária da área; reunir informações e fotografias para enviar ao SNT e estudar as diretrizes e orientações da parceria entre as duas instituições (ministério e prefeitura). (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 24). Em sequência, em julho de 1969, o prefeito de Pelotas envia uma carta ao diretor do DPHAN, Renato Soeiro:

> Havendo chegado ao nosso conhecimento que o Teatro Sete de Abril, desta cidade, acha-se inventariado para tombamento, nessa Diretoria de que Vossa Senhoria é digno e ilustre titular, julgamos oportuno dirigirmo-nos a Vossa Senhoria encaminhando à sua consideração uma cópia do Têrmo de Protocolo firmado em Pelotas, por Sua Excelência o Sr. Ministro Tarso Dutra, pelo qual estamos compromissados a envidar esforços para a preservação do Teatro Sete de Abril, autêntica relíquia histórico-cultural do Brasil. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 29).

Assim, são enviadas as informações históricas do prédio solicitadas pela DPHAN em junho de 1969. A introdução da "monografia" (um texto de quatro páginas escritas em abril de 1969) de Paulo Duval complementa o que podemos chamar de "voz do local" nesse diálogo processual, pois os argumentos tanto de Oscar Echevique, do prefeito e de Duval são fundamentados na conexão emocional com o teatro. O papel da tradição, do pertencimento a uma "família tradicional", a constituição de um espaço de civismo e de patriotismo (o que transmite, na verdade, o apreço desses sujeitos ao espaço – o município, na figura do teatro, corporifica uma espécie de altar da pátria) e o risco da perda (GONÇALVES, 2015) aparecem com muita força nas comunicações desses três sujeitos. No histórico fornecido por Duval são reforçadas algumas informações anteriores, como o funcionamento ininterrupto do teatro, o fato de ter sido palco de eventos cívicos desde sua fundação, mas com o acréscimo (assim como a carta do prefeito), de sua importância arquitetônica, destacando a originalidade do edifício construído por um imigrante alemão no século XIX. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 31).

Embora tanto o prefeito quando Paulo Duval tenham se referido ao valor arquitetônico e original da edificação, o peso da conexão local, emocional, em seus discursos é significativo. O apelo emocional confere o tom aos textos, solicitando a preservação não apenas da edificação por sua arquitetura, mas pela sua presença na memória da cidade. Renato Soeiro responde aos documentos enviados pelo Gabinete do Prefeito acusando recebimento e, novamente, solicitando fotografias. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 36). Em setembro de 1969 a prefeitura envia um conjunto de fotografias, o que introduz outra voz no diálogo processual, pois embora as fotografias não indiquem autoria, são imagens que constituem um recorte dentro das possibilidades que a visualidade urbana oferecia. Também é necessário considerar que estas imagens (algumas são pinturas), mesmo sem autoria, passaram por um processo de seleção dos atores locais, dessa forma, é uma voz que vai ao encontro dos argumentos do prefeito, do presidente do teatro e dos eruditos envolvidos na coleta de informações.

Foram enviadas trinta e sete fotografias e uma pintura, divididas entre imagens do teatro remontando ao século XIX e início do XX, quando

seu traçado arquitetônico ainda era o original; imagens de seu entorno e da praça Coronel Pedro Osório, destacando o processo de verticalização da área, elemento observado como uma ameaça ao prédio; detalhes de sua fachada, piso, mobiliário e fotografias internas, com e sem público.

IMAGEM 01: Foto Nº3 de 1875. **Referência:** PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 41.

A IMAGEM 01 (foto nº 3 no processo), é indicada como referência para observar a fidelidade das proporções arquitetônicas originais, mas também é ressaltado que durante a Guerra Farroupilha e a Guerra do Paraguai soldados eram colocados nos mirantes para vigiar a cidade. A IMAGEM 02 (foto nº 14 no processo), apresenta o prédio no presente, destacando a remodelação da fachada ocorrida em 1916, mas ressaltando que "a primitiva fachada" não havia sido demolida para essa alteração.

IMAGEM 02: Foto Nº14 de 1969. **Referência:** PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 53.

IMAGEM 03: Foto Nº34 de 1969. **Referência:** PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 71.

A IMAGEM 02 (foto nº 14 no processo) inclui as alterações na fachada de estilo *Art Nouveau*, tendência que marcou presença nas primeiras décadas do século XX em Pelotas. "O Art Nouveau que foi classificado como um estilo artístico, inovador e livre e caracteriza-se por utilizar formas sinuosas com ornamentações florais. Foi uma tentativa de romper com o ecletismo." (FONSECA; OLIVEIRA, 2014, p. 7). A IMAGEM 03 (foto nº34 no processo) faz parte de um conjunto de imagens que apresentavam o contexto de transformações urbanas que afetavam o centro da cidade, área em que o teatro está localizado. É possível observar os gran-

des edifícios, exemplificando a valorização imobiliária que, de acordo com os gestores locais, ameaçava a existência do teatro.

As fotografias foram enviadas atendendo aos pedidos dos diretores do DPHAN e tinham objetivo de servir como documentos para dar andamento ao processo de tombamento. Elas eram tratadas, portanto, como evidências de uma realidade. Nos casos dos processos dos teatros, as fotografias cumprem esse papel. As decisões de deferimento ou indeferimento eram sustentadas pelas observações dos técnicos a partir das imagens. A fotografia é um recorte de um campo visível amplo, ela é construída pelo olho do fotógrafo, sofre influência tanto de sua formação profissional e de sua subjetividade, como também pelas limitações técnicas/tecnológicas de cada período (MONTEIRO, 2008). O processo não apresenta informações sobre quem realizou essas fotografias, no entanto, é necessário perceber tais imagens como uma seleção do visível.

Em novembro de 1970, Lygia Martins Costa envia uma carta ao diretor do DPHAN sobre o andamento do processo, com ciência de Lúcio de Costa. Nessa carta, a técnica indica a importância dos acontecimentos históricos vinculados ao edifício, reforçando que se tal processo tivesse sido encaminhado ao serviço de patrimônio do Estado do Rio Grande do Sul teria sido imediatamente aprovado em função de sua importância para a história estadual. No entanto, também observa sua conexão com acontecimentos nacionais.

> Tais atributos garantiriam ao prédio tombamento estadual imediato caso tivessem os interessados se dirigido ao Patrimônio Histórico do Estado ao invés de ao órgão federal. Dado insistirem junto a este serviço, no entanto, tem a DPHAN que examinar o caso levando em conta que o monumento, por sua localização central, acha-se ameaçado, pois vem sendo visado pela mais desenfreada especulação imobiliária. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 80).

Os constantes apelos dos gestores locais renderam frutos, como é possível observar. Ao reforçar o contexto de transformações urbanas e de verticalização que descaracterizava o centro da cidade, conseguem com sucesso assinalar o perigo real destruição do teatro, chamando atenção

dos técnicos do DPHAN. Reforçar a conexão com os acontecimentos históricos nacionais (Guerra Farroupilha, visitas da família imperial), também sensibilizou o olhar técnico. No entanto, mesmo com o parecer favorável ao tombamento, Lygia Martins Costa ressalta que as fotografias enviadas não apresentavam uma visão clara do interior e que as alterações nas fachadas constituíam um problema sério, mas o convênio firmado entre a prefeitura e o Ministério da Educação e Cultura visava, de acordo com a carta, custear as obras de restauração da fachada (no entanto, a fachada com influência Art Nouveau nunca foi removida). De acordo com o parecer:

> Devolvidos ao Teatro 7 de Abril sua dignidade, suas proporções, o estilo sóbrio e elegante que lhe deu Eduardo Von Kretschmar e que lhe valeram, em 1835, as referências estrangeiras elogiosas citadas por Paulo Duval, não só Pelotas e o Rio Grande do Sul terão defendido um bem cultural expressivo, mas o próprio país, soma que é de todos esses valores regionais. (PROCESSO Nº 640-T-63, 1963, p. 81).

O retorno da originalidade, ao autêntico, constituem um dos fundamentos do olhar técnico, embora o envolvimento do teatro nos acontecimentos históricos regionais/nacionais também tenha exercido influência no parecer favorável. É possível observar como diferentes vozes dialogaram dentro do processo que terminou com parecer favorável ao seu tombamento pela DPHAN. Identificar e observar como interagiram diferentes sujeitos nesse processo de tombamento significa adentrar na construção do patrimônio. Nesse caso, a mobilização dos atores locais foi fator fundamental para o deferimento, visto que alguns problemas dificultavam seu tombamento (a descaracterização das fachadas, a falta de fotografias). Não são todos os processos de patrimonialização dos teatros em que é possível identificar essa intensa mobilização, que culminou com um convênio firmado entre prefeitura e MEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corá (2014) e Fonseca (2005) observam que a década de 1970 mostrou uma mudança na tendência da preservação do patrimônio. Anteriormente, critérios de estilo orientavam os pareceres de deferimento/indeferimento. O presente processo mostra de fato um momento de transição. O respeito ao "autêntico", ao "original" aparece com muita força no parecer de Lygia Martins Costa. A condição de "retorno" ao estilo sóbrio e original para o tombamento exemplifica isso. No entanto, também aparece o reconhecimento da importância dos acontecimentos históricos regionais e nacionais para o tombamento. É perceptível que o processo tramitou em um momento em que ocorria uma mudança no quadro que fornecia os valores e orientações para os tombamentos.

A forma como as diferentes vozes dialogam no processo exemplifica essa mudança. Além da mobilização dos sujeitos locais, como demonstrado, o fato de seus apelos e de suas observações sobre a história da edificação terem pesado na decisão é indicativo da ampliação e da mudança no "pool patrimonial" (PRATS, 1983) que orientavam os técnicos do DPHAN. No entanto, além das vozes que aparecem no processo, é importante notar a ausência de outras. A construção do patrimônio histórico brasileiro foi envolvida até praticamente a redemocratização na década de 1980 em um silêncio sobre nosso passado escravista. Gutierrez (2001) observa a importância dos trabalhadores escravizados para a construção urbana de Pelotas, região que enriqueceu no século XIX com a atividade das charqueadas, que produziam carne salgada para exportação.

Como essa era uma atividade sazonal, após a interrupção de sua produção, muitos dos escravizados eram direcionados para o trabalho em olarias, produzindo material para alimentar a construção civil. "A cidade de Pelotas se ergueu e se edificou através das mãos de trabalhadores escravizados." (MONTEIRO, 2016, p. 21). Um centro de produção saladeril no sul do país, contava com inúmeras charqueadas tendo em média de 30 a 150 escravos por unidade (GUTIERREZ, 2001) que trabalharam em diversas atividades, entre elas a construção civil. A cidade praticamente foi erguida ao longo do século XIX por tijolos produzidos e assentados por escravizados. Esse silêncio sobre a participação desses

sujeitos nesse processo deve ser entendido também como uma voz que dialoga com as outras pela sua ausência.

A partir do processo analisado, é possível indicar várias possibilidades para explorar esse tipo de documento em atividades de pesquisa e ensino. Obviamente, toda pesquisa, assim como toda atividade educativa necessita de leituras prévias sobre o tema que se deseja conhecer. A pesquisa exploratória é fase importante e fundamental. Ao longo do presente trabalho foram apresentados autores que fundamentam teoricamente a visão adotada sobre patrimônio e autores que constituem uma revisão de literatura sobre o tema. Conhecer o tema de antemão é, portanto, fundamental. A partir desse conhecimento que perguntas, problemas, hipóteses e explicações são tecidas na análise das fontes. Dessa forma, alinhando pesquisa prévia e análise do processo é possível identificar que o diálogo entre as diferentes vozes identificadas estava em um momento de transição, com discursos que transitavam entre a orientação da "fase heroica" do SPHAN e a transição/transformação em valores que orientavam o tombamento. Ou seja, continuidades e rupturas na percepção do patrimônio.

Uma pesquisa crítica sobre a construção social (PRATS, 1983) do patrimônio não pode ser ingênua, cúmplice das ilusões e percepções sociais (AGUIRRE ROJAS, 2007) dos sujeitos em seus respectivos contextos históricos. A pesquisa e o ensino devem se afastar das tendências ufanistas sobre o patrimônio e o tratar como um problema a ser solucionado, e não um dado pronto da realidade social. A partir da leitura do processo de patrimonialização do Teatro Sete de Abril é possível observar quais os valores que fundamentaram sua construção enquanto patrimônio, quais os acontecimentos históricos considerados importantes e o que foi esquecido (portanto, silenciado). O patrimônio está inserido em relações de poder que devem ser exploradas. Além da memória, especialmente aquela construída em pedra e cal, os silêncios e esquecimentos devem ser objetos de estudo dos historiadores.

Na construção do patrimônio em uma cidade atuam diferentes sujeitos, que ocupam lugares sociais diferentes em escalas diferentes. No caso, os técnicos do DPHAN ocupam um lugar institucional, e não pode-

mos deixar de mencionar as considerações de Almeida (2020) sobre o "racismo institucional" no Brasil, que foi reproduzido nesse e em tantos outros processos de patrimonialização. Os valores artísticos e históricos predominantes ignoraram o problema da escravidão, consciente ou inconscientemente. Os sujeitos que estão na esfera local, aqueles que vivem o patrimônio, também reproduzem essa forma de "racismo estrutural" ao não mencionarem a presença marcante dos escravizados na constituição da cidade e sua atuação nas olarias e na construção civil municipal no século XIX. "Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista." (ALMEIDA, 2020, p. 47).

O racismo estrutural é um grande problema na sociedade brasileira e está presente na construção do seu patrimônio. Trazer esse problema para o debate não significa adotar uma postura iconoclasta, defender a destruição de edifícios e monumentos arquitetônicos, mas abrir caminho para uma leitura crítica da sociedade. Para conhecer essa realidade precisamos não apenas do patrimônio preservado, mas de toda documentação que envolve sua construção social. Portanto, trabalhar com o patrimônio como fonte de pesquisa ou como tema para atividades de ensino envolve ir além do bem em si, implica observar os sujeitos que estavam presentes em sua ativação patrimonial (PRATS, 1983) e refletir sobre os critérios e valores que orientaram suas posições, seus discursos e tensões que aparecem em seus diálogos.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. *Antimanual do mau historiador.* EDUEL, 2007.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural.* São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BARROS, José D'Assunção. *A expansão da história.* Petrópolis: Vozes, 2013.

CORÁ, Maria Amelia Jundurian. Políticas públicas culturais no Brasil: dos patrimônios materiais aos imateriais. In: *Rev. Adm. Pública,* 48(5),

p. 1093-1112, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122014000500002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29. mar. 2021.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo:* trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC-Iphan, 2005.

FONSECA, Letícia Beck; OLIVEIRA, Ana L.C. de. O valor da fachada do Theatro Sete de Abril como patrimônio cultural. In: *XIII Seminário de História da Arte,* n.4, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/4813. Acesso em: 29. mar. 2021.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. In: *Estudos Históricos,* v.28, n.55, 2015. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/55761. Acesso em: 29. mar. 2021.

GUTIERREZ, Ester J.B. *Negros, charqueadas e olarias:* um estudo sobre o espaço pelotense. 2.ed. Pelotas: Ed. UFPel, 2001.

MONTEIRO, Charles. Construindo a história da cidade através de imagens. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nadia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. (orgs.). *Narrativas, imagens e práticas sociais:* percursos em história cultural. Porto Alegre: Asteriscos, 2008.

MONTEIRO, Victor Gomes. *Uma Arqueologia das Paisagens da Escravidão na Cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul (1832-1850)*. (Dissertação de Mestrado PPGA). Pelotas: UFPel, 2016.

PELEGRINI, Sandra. Memórias e identidades: a patrimonialização e os usos do passado. In: *Anos 90,* v.25, n.48, p. 87-115, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/82420. Acesso em: 29. mar. 2021.

PRATS, Llorenç. El concepto de patrimonio cultural. In: *Politica y Sociedad,* v.27, p. 63-76, 1983.

PRATS, Llorenç. Concepto y gestión del patrimonio local. In: *Cuadernos de Antropologia Social,* n.21, p. 17-35, 2005. Disponível em: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4464. Acesso em: 29. mar. 2021.

PROCESSO Nº 640-T-63. *Teatro Sete (7) de Abril.* Rio de Janeiro: IPHAN, 1963. (Arquivo Central do IPHAN, Seção Rio de Janeiro).

SAPORETTI, Carolina Martins. *A gestão de Renato Soeiro na Direção da DPHAN* (Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) (1967-1979). (Dissertação de Mestrado PPGH). Juiz de Fora: UFJF, 2017.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DAS MEMÓRIAS DE ESTRANHAMENTO AO ENCONTRO COM O LUGAR

Keila Queiroz e Silva

CAMINHADAS DA MINHA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Entrei no Curso de História na condição de aluna, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus II, em Campina Grande, em 1988. Cursava Direito no turno da manhã e História no turno da tarde. Ao adentrar o Campus II da UFPB eu me senti em um espaço muito grande e até assustador inicialmente, mas ao mesmo tempo aquele lugar me dava um gosto de ser aluna de uma universidade, naquela a formação superior se dá por meio do ensino, da pesquisa e extensão e em meio à muita diversidade cultural e convida a uma troca de saberes com todas as áreas do conhecimento. A sensação de encantamento que o Curso de História e as aulas dos professores do curso provocavam em mim, me deram um lugar na educação superior e na universidade, por que não dizer no mundo.

> O sujeito de experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos...o sujeito de experiência é um espaço onde tem lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2018, p. 25)

A minha narrativa autobiográfica é uma escrita que fala de mim como um sujeito de experiência. Farejar vida, farejar Eros, farejar um enamoramento com a minha profissão foi um saber intuitivo que me conduziu até a Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus II. Ao

atravessar àquele portão e me sentar nas cadeiras das salas de aula do BLOCO AB e ouvir as narrativas históricas críticas dos docentes da minha formação, me apaixonei perdidamente pelo curso de História. Era por aquele currículo, por àquelas aulas, àquela forma de ensinar, àquelas leituras que eu estava ansiando e não encontrava no curso de Direito. A vontade de potência nietzscheana sempre esteve presente e pulsante no curso da minha vida. O currículo era marxista, aprendi em cada aula, em cada texto a acolher e estimular o sujeito crítico que já habitava em mim e estava silenciado no curso de Direito. A liberdade de falar em sala de aula, de apresentar seminários, de debater, bem como a horizontalidade da prática pedagógica dos meus professores me seduziram crescentemente e me levaram a escolha da profissão de historiadora e professora de História.

CAMINHADAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Por que gostei e gosto de História? Essa pergunta é norteadora da minha história de formação profissional inicial e continuada e está presente em todas as aulas que ministro hoje como professora de História no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Eu concluí o curso de História e abandonei o curso de Direito, resolvi ser uma profissional monogâmica. Em 1991 me formei, fui morar em João Pessoa e saí circulando de ônibus pela cidade com o chamado currículo vitae na mão para conseguir um emprego em uma escola particular. O sabor que eu sentia ao me imaginar como professora de História em uma sala de aula era indizível e imensurável. Eu transbordava prazer pelo ofício de ensinar História. Era a vivência de uma memória herdada da minha genitora e do meu bisavô materno. Ser professora, que alegria e convicção contagiantes! Depois de muita busca sígnica e fenomenológica para a escolha do meu ofício, eu finalmente tinha encontrado o meu lugar, o meu canto de experiência (LARROSA, 2018).

Em 1992 me submeti a um processo seletivo em uma escola privada de João Pessoa e fui aprovada. Iniciei minha carreira docente em salas de aula com aluno(a)s da classe média alta e da elite pessoense.

Muitos desencantos se fizeram presentes nessa minha trajetória que me fizeram desromantizar o lugar de professora na Educação Básica. Eu era uma mulher muito jovem e não construía uma relação com os educandos de forma autoritária, nem estava condicionada a uma prática pedagógica livresca e conteudista. Eu não ia para a sala de aula para vencer os conteúdos, eu ia para a sala de aula para convidar os meus alunos a pensarem e se posicionarem na vida de forma autônoma e crítica.

No cotidiano dessa escola empresa, a minha identidade docente formadora e não transmissora de conteúdos, nem adestradora dos corpos adolescentes de famílias de classe média e alta que não ensinavam os filhos a respeitar um professor foi destoando, foi ficando sem lugar para se expressar. Comecei a mergulhar no encontro com as heranças malditas da pedagogia jesuítica e com as representações desqualificantes do ofício de ser professor(a) no Brasil. A desterritorialização[1] que sentia naquela escola era muito dolorosa, meu corpo foi adoecendo e meus olhos foram deixando de brilhar. Comecei minha carreira docente em uma empresa educacional e não em uma escola formadora de cidadãos conscientes e participativos.

Decidi investir na preservação do meu brilho nos olhos e pedi demissão na empresa educacional que objetifica, escraviza os professores e mimam os alunos e seus familiares clientes da empresa. Cheguei à conclusão que meu lugar social era como professora de História sim, mas na educação superior e na universidade pública. Me submeti a dois concursos públicos em 1992, um em Cajazeiras para atuar no Curso de História e o outro em Campina Grande para atuar no Curso de Pedagogia. Fui aprovada em ambos, mas escolhi assumir o meu lugar de professora universitária no Curso de Pedagogia da antiga Universidade Federal da Paraíba - Campus II, hoje UFCG.

1 Desterritorializaçao é um conceito criado por Guatarri e Rolnik na obra Cartografias do desejo resultante de uma visita que eles fizeram ao Brasil em 1986. Como são autores pós estruturalistas falam da crise das identidades da modernidade e como isso tem provocado a perda do chão fundamentado em conceitos fixos. Assumir essa crise é viver a desterritorializaçao.

QUE ALUNO(A)S ERAM ESSES? COMO ENSINAR HISTÓRIA E DAR SENTIDO A ESSA ÁREA DO CONHECIMENTO? QUAIS AS SINGULARIDADES DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA? QUE UNIVERSIDADE PÚBLICA ERA ESSA VISTA PELOS OLHOS DE PROFESSORA E NÃO MAIS DE ALUNA?

Pisei no chão da universidade pública como professora de História no Curso de Pedagogia em abril de 1993. Início da década de 1990, ainda estávamos respirando ares democráticos, tendo como salvaguarda do nosso Brasil Republicano, a Constituição Federal de 1988. Entre as pisadas movidas pela resposta de qual história eu queria ensinar e a leitura permanente da história que minhas alunas de Pedagogia, em sua maioria, mulheres gostariam de aprender, ou porque a falta de desejo de aprender e ensinar história, fui seguindo meu percurso pedagógico na educação superior.

A Unidade Acadêmica de Educação é um terreno muito fértil para a vivência da interdisciplinaridade. O Curso de Pedagogia é historicamente reconhecido como um curso que prepara os professores para serem polivalentes. Eu me questionava, de modo bem solitário nas minhas angústias pedagógicas, por que os professores das diversas áreas de conhecimento não tinham uma prática curricular interdisciplinar, como esse(a) s aluno(a)s seriam polivalentes se no seu processo de formação, as disciplinas eram ministradas isoladamente? No dia a dia do fazer docente dos professores da minha Unidade de Educação me deparava com a síndrome da gavetinha dos conteúdos escolares que reverberava e ainda reverbera nos currículos da educação superior.

Como formar professores para atuarem junto às crianças de escolas públicas, de conformidade com o currículo do Curso de Pedagogia - este era e ainda é o público-alvo do nosso curso - se a grade disciplinar da época só direcionava o(a)s aluno(a) s a pisarem o chão da escola pública no último período do curso? A pedagogia da pergunta freireana norteou e ainda norteia minha prática pedagógica, porque se não perguntarmos aos nossos alunos e professores da universidade, quem eles são, aos alunos e professores da escola pública, quem eles são, como poderemos

criar e experienciar uma prática curricular efetivamente inclusiva, democrática e horizontalizada?

A tessitura da minha identidade de professora de História e educadora foi constituída por múltiplos tecidos teórico-metodológicos. Tive uma formação na graduação marcantemente marxista, no final do curso estava imersa no cenário da Queda do Muro de Berlim e respirei os ares de crise de paradigmas e do socialismo real. Momento como toda crise, agonizante, porque nos intima a rever os velhos paradigmas, mas ao mesmo tempo, extremamente rico e fértil. Os conflitos e debates acadêmicos em 1991 que permeavam o cotidiano do nosso Curso de História me enriqueceram como professora, educadora e ser humano de uma forma decisiva.

Por não me identificar com a construção de uma identidade discente discípula de um mestre de forma dogmática e acrítica compondo um batalhão de historiadores hostis à velha história ou à nova história, abri meus sentidos para uma escuta atenta e sensível para todas as narrativas que explodiam dentro das salas de aula, auditórios e corredores da Universidade. Tive uma formação, na qual passei pela experiência de monitoria e pesquisa que contribuíram para adquirir autonomia no meu pensar, sentir, fazer e agir. Na minha formação intelectual na área de História, eu dei a ler os autores da história social, bem como os historiadores da história cultural francesa, eu profanei as obras e os autores, uma vez que não fui e não sou uma leitora ressentida e sacralizadora de olhares e paradigmas.

Jorge Larrosa (2004), em sua obra magistral "Linguagem e Educação depois de Babel", apresenta uma releitura do próprio conceito de leitura. Ele nos convida a sermos leitores que permitem que o(a) autor(a) dê a ler o seu texto. No percurso de sua obra, Larrosa esclarece que o texto sagrado é uma mortificação da letra, é a petrificação do texto, é recepcioná-lo como leitor(a) como um texto acabado, inerte e morto em sua literalidade. O texto profano é fluido, inacabado, dinâmico e vivo em sua traduzibilidade. A experiência da leitura profana é um convite a "vivificação", "aproximação", essa constante recontextualização dialógica..." o jogo do poder é o que, insistindo na literalidade própria do "de memória", mantém o texto morto, distante e intraduzível, monossemântico.

A leitura como um devir, a leitura como uma estética da recepção, a leitura como um diálogo e um encontro entre autores e leitores, a obra não como um monumento, mas como um movimento, isso sempre esteve presente na minha história como leitora. A construção das nossas subjetividades como discentes e docentes é fruto da nossa biografia com os autores. Como ensinamos, como aprendemos? A resposta vai ser consequência, de como lemos. Sou lida como uma historiadora muito eclética porque não aderi a um movimento de sacralização de nenhum(a) autor(a), seja da história social inglesa, seja da história cultural francesa. Cultivei e cultivo a minha liberdade como leitora e a atitude de receptividade com relação às obras e aos autores. A formação acadêmica que recebi me apresentou leituras ressentidas e estabelecedoras de pertencimento às igrejas acadêmicas com suas rígidas armaduras conceituais.

Sempre fui avessa às polarizações em todos os lugares e nas minhas relações interpessoais, as narrativas históricas da nossa cidade, estado, país e do mundo ocidental são marcadas pelo maniqueísmo, fundamentada no imaginário coletivo da luta do bem contra o mal. No ambiente acadêmico isso não foi diferente, as narrativas e os narradores da história marxista e as narrativas da nova história cultural francesa, tendo como ícone Michel Foucault, se tornaram armas conceituais rígidas e inimigas. Essa ambiência em choque teórico, ao mesmo tempo que trouxe uma multiplicidade de referências bibliográficas enriquecedoras da nossa formação, contribuiu para o crescente autoritarismo dos líderes ideológicos e para a sujeição do(a)s aluno(a)s e orientando(a)s a um processo de colonização teórica, tornando o "outro", o inimigo a ser combatido.

A graduação e a pós-graduação em História na UFCG, após a década de 90 do século XX, foram e são permeadas por narrativas históricas que polarizam a leitura, a escrita e a construção das subjetividades discentes e docentes. Após a crise do Socialismo real, foi sendo edificado um abismo entre a história social e a história cultural, ente a leitura micro e a leitura macro das sociedades que engessou e empobreceu a identidade profissional dos pesquisadores e professores de História, bem como contribuiu para a criação de um gabinete do ódio na academia, retroalimentado por mestres que não só deixaram de ouvir os diferentes, como tiraram a legitimidade e a validade acadêmica e profissional do "outro"

que na sua perspectiva não fazem uma história respeitável.

A recepção dos novos paradigmas no campo da história na Universidade de Campinas – UNICAMP foi reproduzida na UFCG, em consequência da experiência do doutorado por parte dos docentes da Unidade de História. O retorno dos docentes do curso de História da UNICAMP à UFCG gerou uma intensificação da polarização que já pulsava no curso após a queda do muro de Berlim. O(a)s aluno(a)s do curso na graduação ou na pós-graduação é/são intimado (a) s em sua formação a fazer (em) uma escolha teórico-metodológica pelos caminhos da história social inglesa ou da história cultural francesa. Essa filiação teórico-metodológica de modo maniqueísta, na luta do certo em oposição ao errado é uma condição de pertencimento e funcionalidade dos discentes do curso de História. Neste sentido somos intimados a olhar para os acontecimentos históricos como materialidade ou como discurso.

Como professora de história e historiadora que leu e continua lendo em sua formação, obras de Marx e marxistas economicistas e revisionistas, bem como obras de historiadores da história cultural francesa sem me submeter a essa angústia de enquadramento epistemológico e aceitação na academia, escolhi trilhar pelo caminho da não armadura conceitual e para isso tive que assumir um não lugar, o risco e a coragem de trair a moral acadêmica que hierarquiza os discursos e as imagens de quem os defendem e que nos obrigam a um casamento intelectual monogâmico, bem como uma sacralização dos ídolos teóricos que estão na passarela da historiografia na Europa e no Brasil.

Conforme propõe Maffesoli (1988) em sua obra "Elogio da razão sensível", o devir estético do mundo não cabe em nenhuma armadura conceitual e impede a descrição do mundo com todas as suas experiências díspares e interdependentes. O convite de autores "pós-modernos" à desiherarquização entre os saberes põe em xeque à microfísica do poder que foi desenhada em todas as instituições modernas, inclusive as universidades.

Uma alma imoral pulsa em mim que não teme a transgressão e a traição ao sistêmico, ao reconhecer que essa traição ao instituído é um ato de lealdade à minha alma. Nesse percurso de 32 anos dentro da uni-

versidade pública, nas Ciências Humanas e na História identifiquei a reprodução e cristalização de uma moral acadêmica tão rígida quanto a moral cristã religiosa.

A IMORALIDADE ACADÊMICA E SUAS LÓGICAS DESTERRITORIALIZANTES E FERTILIZANTES

Se é a alma que nos faz cruzar de uma margem a outra e de um corpo a outro, e se é a partir de sua imoralidade que os mares se abrem, faz-se importante conhecer suas lógicas. Ao apresentá-las, estaremos reconhecendo em nós mesmos elementos que não são do corpo da preservação e da reprodução, mas sim da profunda orientação que temos de transgredir. (BONDER, 1988)

Transgressão, eis a palavra que me fez me apaixonar pela História. Mas o que representou e representa para mim a transgressão em minha trajetória de historiadora e professora de História na educação superior?

Em todos os espaços formativos, em todas as idades da minha vida e mais especificamente na universidade experienciei a dor e a fertilidade e potência da desterritorialização (GUATARRI, 2005). Para me tecer enquanto intelectual precisei me tecer enquanto leitora, os meus desencontros sígnicos já se faziam presentes na representação do que era ser uma boa leitora em minha formação acadêmica. O conceito de leitor crítico chegou a se tornar clichê no curso de História, no curso de Pedagogia e nas Ciências Humanas herdeiras da leitura de mundo marxista.

A estética da recepção como leitora, que Jorge Larrosa muito bem apresenta em sua obra Linguagem e Educação depois de Babel, já pulsava em minha caminhada de leitora e historiadora desde a graduação. Na época eu não tinha uma justificativa teórica para o meu estranhamento com relação àquela formação leitora autoritária, vinda de quem estava me ensinando a ser uma pessoa crítica ressentida. A subjetividade da criticidade não pode gerar silenciamento e invisibilidade do "outro". Aprender a teorizar para mim é aprender a ler, aprender a ler é aprender a receber o mundo das ideias daquele autor(a) e contextualizar a sua escrita.

A suposta neutralidade dos historiadores e professores de história defendida pelos positivistas não tem absolutamente nada a ver com a estética da recepção, pois quando eu me abro para ler uma obra, mesmo que seja de um(a) historiador(a) com o(a) qual eu não tenha afinidade teórico-metodológica estou aprendendo a me construir como uma pensadora, pesquisadora, historiadora e professora que se disponibiliza para a dialogicidade. Nessa perspectiva, ler é uma experiência de encontro com os autores, ler é uma atitude potencialmente de escuta sensível, é deixar o(a) autor(a) dar a ler o seu texto, é uma experiência potente de intersubjetividade e não de neutralidade.

No meu ofício de historiadora, assim como no meu ofício de professora de história no curso de Pedagogia, experienciei e experiencio olhares e leituras a meu respeito que me marginalizam e me colocam como a que trai os pactos acadêmicos moralmente aceitáveis. Circulei e círculo em uma cartografia da universidade que pulsa tribalização, anseio compulsivo por aceitação e sujeição aos gurus de cada Unidade Acadêmica. Nessa cartografia acadêmica vibra uma leitura cartesiana, mecanicista e positivista dos autores, bem como a ditadura dos saberes, discursos e práticas pedagógicas válido(a)s. Diante desse cenário que transborda opressão e controle dos corpos docentes e discentes continuei farejando experiências que assegurassem a minha vontade de potência, liberdade e que dessem sentido ao meu ofício e ao meu lugar de professora de História em uma Unidade Acadêmica de Educação, mesmo que isso me conduzisse à solidão do(a)s autônomo(a)s.

UNIVERSIDADE: QUE LUGAR É ESSE? A MICROFÍSICA DO PODER NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

A leitura do texto universidade pública é um convite ao mergulho profundo em Michel Foucault, no cotidiano das universidades a segregação, a desigualdade, a hierarquização, as disputas não são motivadas por interesses de classe social. As relações de poder na universidade são alimentadas e envenenadas pelo capital cultural e pelo desejo narcisista de dominação teórica e criação de seguidores.

Na minha Unidade Acadêmica de Educação os dispositivos de verdade são eminentemente marxistas, o projeto pedagógico do curso tem um viés claramente crítico em oposição às práticas curriculares psicologizantes dos cursos de Pedagogia no Brasil. Cheguei nesse lugar com uma identidade de historiadora e professora que transita entre a micro história e a macro história, entre a história social e a história cultural, entre o anseio de contagiar meus alunos ao exercício da liberdade de pensar e consciência da sua potência histórica e de participação social como um sujeito transformador e que busca um enraizamento de reflexão.

O pensamento orgânico, conforme ressalta Maffesoli (1998) configura um saber do "tipo sul", um saber que não violenta o mundo social e natural, um saber que não separa, que não nutre o maniqueísmo e a oposição binária entre uma teoria e outra e entre o teórico e o experiencial. A complexidade da leitura social não pode ser direcionada por uma visão cartesiana e hierarquizada entre os saberes. A leitura crítica requer uma cartografia da interdependência entre a experiência social vertical e horizontal.

Ao conhecer o currículo do Curso de Pedagogia e identificar que a formação era direcionada para a atuação profissional nas escolas públicas, me senti convidada a vivenciar esse saber que Maffesoli nomeia saber do tipo sul, uma das coisas que mais me seduziram neste Curso foi a experiência de dialogicidade entre o ensino de história na educação superior e o ensino de história na educação básica. O chão da escola pública me chamava. A construção de um pensamento orgânico na minha formação continuada de professora de história e na formação inicial dos meus educandos por meio de práticas pedagógicas construídas com os educadores escolares se efetivou com a minha primeira turma do Curso.

Os ecos marxistas que até hoje ressoam na minha subjetividade de historiadora crítica gritavam por uma práxis, uma fusão dialógica entre a teoria e a prática no que diz respeito ao ensino de história, provocador, de uma formação comprometida com os oprimidos e com a transformação social em uma sociedade capitalista marcada pelas desigualdades de classe. Senti-me motivada a mergulhar no cotidiano das escolas e não encontrei parceria entre os professores da minha Unidade para viven-

ciarmos uma formação continuada numa perspectiva interdisciplinar nas instituições educacionais. Esse foi um dos grandes sonhos que sempre nutri nesses mais de 20 anos de atuação profissional no Curso de Pedagogia. Movida pelo anseio de materializar o compromisso com as escolas públicas que o currículo do curso propunha vivenciei inúmeras experiências de formação continuada nessas instituições.

A inicial e marcante experiência de ensino de história em uma escola pública foi com a minha primeira turma na graduação, nesta, uma das alunas era professora na rede municipal no turno da tarde. Sugeri à turma construirmos uma prática curricular de ensino de história junto com a colega de turma que já era professora de crianças na instituição pública educacional. Na época, a Secretaria da Educação do município de Campina Grande estava adotando o projeto de Letramento. Os autores e formadores do projeto de letramento eram dois professores que adotavam a pedagogia crítica, numa perspectiva freireana. Salete e Cornelis van der Pool provocaram uma mudança paradigmática muito profunda nos currículos escolares da educação básica. O eixo temático, inspirado nos temas geradores freireanos substituiu a seleção conteudista de forma descontextualizada. Na proposta de letramento, o ponto de partida eram temas que expressavam a realidade social do(a)s aluno(a)s.

Trabalhamos junto com a minha aluna Niedja que era a professora da turma, uma proposta pedagógica na perspectiva do letramento fundamentada em eixos temáticos. O eixo temático *trabalho* foi desenvolvido tendo como fio condutor do processo ensino/aprendizagem o conhecimento do mundo do trabalho das crianças daquela sala de aula. Quem eram aquelas crianças? Como eram constituídas as famílias daquelas crianças? As crianças trabalhavam? Quais as profissões e a renda dos familiares das crianças?

Fizemos um levantamento das profissões dos familiares das crianças articulado com a história de vida deles. O currículo que tem como ponto de partida o contato com os saberes experienciais dos educandos é um currículo que dá sentido a esses. A busca de uma prática pedagógica contextualizada tem a história como a facilitadora desse percurso, de modo a responder que aluno(a)s são esse(a)s os que estão na sala de

aula.

Desde o início da minha carreira como professora de História no Curso de Pedagogia me perguntava quem são esse(a)s aluno(a)s? Por que a maioria dos estudantes do curso são mulheres? Que mulheres são essas? O que elas buscam na universidade para se formarem como futuras professoras de crianças? Como elas representam a história? Elas gostam da história? Para que serviu e para que serve a história na educação de crianças?

ENSINAR HISTÓRIA PARA QUEM VAI ENSINAR A CRIANÇAS?

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos (SACRISTAN, 2005).

A sala de aula é um lugar historicamente consolidador das relações de poder entre os "maiores e os que sabem" e os menores "os que não sabem". Ensinar, na nossa cultura moderna ocidental é invisibilizar e desautorizar o outro, Sacristan em sua obra "O aluno como invenção" narra e estranha a invenção do aluno pelo professor, o engessamento e a sacralização dos papeis e olhares com relação aos corpos dos aprendentes e ensinantes.

Na cultura da educação superior somos intimados a reproduzir a verticalidade na construção do nosso currículo. Mas minha inquietação ao elaborar os planos de curso era sempre para quem estou escrevendo esse texto, como essas pessoas vão receber esse texto que trata de uma disciplina historicamente "desimportante", reforçada na pouca carga horária dos currículos da educação básica? Que memória elas trazem da experiência com a disciplina História? O que elas anseiam aprender para ensinar aos seus futuros alunos que são crianças? Como ensinar história para crianças? O que é uma escola pública?

Em 1993, eu era uma mulher jovem professora com 25 anos que tinha sido formada para ensinar história na educação básica para jovens e não para crianças. A pedagogia da pergunta sempre me perseguiu nessa busca identitária como professora de história no curso de Pedagogia, intensificada com a consciência de que ensinar a ensinar é ensinar e aprender a ler. Esse texto que se apresentava diariamente no meu ofício de mestre no Curso de Pedagogia e como professora de História sempre foi marcadamente complexo, desafiador, encantador e desencantador para mim.

Por ser muito jovem em um departamento em que a maioria dos docentes tinha um vínculo de várias décadas com o Curso de Pedagogia e o critério antiguidade era um elemento hierarquizante naquele ambiente, eu me sentia policiada e cobrada a mostrar que eu sabia dar aula, que eu era uma boa professora de História, que eu tinha domínio dos conteúdos e que eu estava ensinando uma história marxista, em consonância com o paradigma vigotskyano sócio interacionista. O panóptico estabelecido pelos "maiores" na minha Unidade aos "menores" me sufocava muito, mas não me paralisou porque eu assumi uma disponibilidade subjetiva como leitora muito plástica e sempre vi a sala de aula como um espaço de encontro, intersubjetividades e experiências marcadas pela busca do sentido. Na minha trajetória como discente no curso de História e como professora de História no Curso de Pedagogia não me deixei devorar pelo tempo dos relógios que nos desencarna de nossa própria vida.

Pensar historicamente, na minha percepção é namorar com a história, vibrar paixão, interesse e receptividade ao passado. É desnaturalizar as experiências e conceitos do tempo presente; convidar o(a) s aluno(a) s a pensar, falar, ler o mundo movido(a)s por uma sensibilidade historiadora; descontruir as narrativas cristalizadas da história positivista que nos desentranharam da consciência histórica de nossas experiências micro e macro; combater o método mnemônico, herdeiro de práticas curriculares conteudistas e enciclopédicas da educação básica; provocar uma leitura social e cultural do passado e do presente crítica e uma atitude historiadora propositiva, criativa e participativa. É, sobretudo, educar para a cidadania e para o acolhimento das diferenças de raça, etnia, classe, gênero e gerações. É dar visibilidade e dizibilidade aos excluídos das

narrativas oficiais que são potenciais sujeitos históricos.

Em busca da construção de subjetividades discentes críticas, sensíveis, receptivas à história e comprometidas com a sociedade, escolhi intuitivamente como caminho conhecer esse(a)s aluno(a)s. De qual lugar ele(a)s vinham, eram moradoras do campo ou da cidade? Eram moradoras da cidade de Campina Grande ou de regiões circunvizinhas? Qual a história de vida desse(a)s alunos? O que era ser um(a) morador(a) de Cuité, de Esperança, de Barra de Santa Rosa, Picuí e estudar Pedagogia na Universidade Pública Federal em Campina Grande? Como ele(a)s representavam a universidade, o curso, a profissão e a cidade?

Quero ouvir e conhecer vocês. Essa afirmativa mudou a minha prática pedagógica profundamente, fui fertilizando o campo dos sentidos para o meu lugar social de professora de história de aluno(a) s de Pedagogia crescentemente. Não podia me esquivar da pergunta, para onde esse(a) s aluno(a) vai/vão? Entre escuta, visibilidade e socialização da diversidade de trajetórias de vida e a busca de uma conscientização da relevância do papel desses discentes na formação de muitas crianças populares paraibanas, fui entrelaçando as memórias, os saberes e os caminhos teórico- metodológicos.

Neste sentido, o trabalho com biografias, história local, história do tempo presente, Educação Patrimonial e Pedagogia da Cidade tem sido facilitador da minha prática docente como professora de História no Curso de Pedagogia.

DANÇAS PEDAGÓGICAS E O SENTIDO DO ENSINO DE HISTÓRIA: O ENCONTRO COM OS LUGARES

Quem me chamou, quem vai querer voltar pro ninho,
redescobrir seu lugar
Prá retornar e enfrentar o dia a dia, reaprender a sonhar
Você verá que é mesmo assim, que a história não tem fim
Continua sempre que você responde sim à sua imaginação.
(Brincar de Viver, Guilherme Arantes)

Foi e continua sendo esse sim à imaginação, à minha, a dos corpos discentes do curso de Pedagogia e a dos corpos docentes e discentes das escolas públicas, minha maior fonte de enraizamento, pertencimento e sentido ao meu ofício de professora de história na universidade e para além dela.

Considero a intuição, após uma história de 31 anos como professora, pesquisadora e extensionista um saber válido e fertilizante na nossa prática pedagógica. Ela emerge do solo fértil da experiência. E é a experiência que me moveu e me move como educadora, pensadora, professora e autora que por sua vez, deve mover a biografia de todo docente que prima por uma prática curricular que vibre e dê passagem à vida. Conforme salienta com muita fecundidade, Larrosa:

> A experiência, a possibilidade de que algo aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2018, p. 25).

O autor reflete nessa obra sobre as práticas educativas que destroem a experiência e convida a experiência para se fazer presente nas práticas curriculares de modo que o processo ensino/aprendizagem faça sentido para quem está ensinando e aprendendo. A escola moderna ocidental destrói a experiência em função do funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. O sujeito escolar preso a esse paradigma da ação veloz com sobrecarga de informação não constrói experiência, porque ele não tem tempo de tocar e ser tocado em seu cotidiano acelerado e mecaniscista.

O QUE DIFERENCIA A NOSSA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES E PERMITE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA? É O TEMPO.

Batidas na porta da frente é o tempo
Eu bebo um pouquinho prá ter argumento
Mas fico sem jeito calado, ele ri
Ele zomba do quanto eu chorei
Porque sabe passar e eu não sei
Um dia azul de verão, sinto o vento
Há folhas no meu coração, é o tempo
Recordo um amor que perdi, ele ri
Diz que somos iguais, se eu notei
Pois não sabe ficar e eu também não sei
E gira em volta de mim, sussurra que apaga os caminhos
Que amores terminam no escuro, sozinhos
Respondo que ele aprisiona, eu liberto
Que ele adormece paixões, as eu desperto
E o tempo se rói com inveja de mim
Me vigia querendo aprender
Como eu morro de amor prá tentar reviver
No fundo é uma eterna criança que não soube amadurecer
Eu posso, ele não vai me esquecer.

(Resposta ao Tempo, Aldir Blanc)

"Batidas na porta da frente é o tempo". Assim é o cotidiano das salas de aula nas escolas da educação básica. O panóptico da rotina escolar se sustenta na compulsão por controle sobre o tempo e o espaço. Quando a conversa está fluindo, quando os corpos estão verdadeiramente se encontrando, quando os sentidos começam a ser o texto da aula, acontece a batida na porta. A sensação de abortamento do processo ensino-aprendizagem em função do tempo medido, em detrimento do tempo vivido é um diagnóstico contínuo nas escolas públicas com as quais me encontrei por meio de ações extensionistas e pesquisas nas instituições educacionais por onde passei nesses 31 anos de dança pedagógica. A música do periodismo, da cronologização do tempo, da vivência do ensino como um motor propulsor da carreira escolar dói nos tímpanos de professores e professoras que acreditam, pulsam e defendem uma pedagogia da vida e não da morte das subjetividades de quem faz parte do processo.

Vivi junto com meus educandos a experiência da batida da porta nas escolas, tanto por meio de vozes de professores e fiscalizadores das práticas curriculares instrumentais que cortavam um fluxo de uma experiência de construção do conhecimento junto com os alunos, quanto à batida da porta por não nos quererem mais na escola porque estávamos atrapalhando o cumprimento dos conteúdos do ano letivo, ou por estarmos sendo um entrave ao currículo pautado nos conteúdos dos livros didáticos.

O tempo do pensar, o tempo do sentir, o tempo do fazer, o tempo do cumprir tarefas e papeis sociais, o tempo do dever, o tempo da fruição, o tempo do siso, o tempo do riso. Nessas andanças pelas escolas fui identificando que não só o ensino de história positivista intimava e intima os professores a narrar uma história com o viés episódico e evolucionista, mas o tempo escolar objetificante também escreve essa história desenraizada, desvitalizada, cadavérica e geradora de uma cultura do esquecimento.

"Eu bebo um pouquinho prá ter argumento". Que bebida pedagógica é essa que tem me feito rir do tempo medido, dos currículos escravos do tempo dos relógios a serviço da ética dos resultados em uma sociedade capitalista? O saber dionisíaco tem sido a minha bebida pedagógica, tem sido o meu manancial para o enfrentamento da banalização do tempo vivido meu, dos meus educandos e de todos que fazem a escola.

Tenho trilhado muito pelo caminho da pesquisa-ação numa perspectiva antropo-pedagógica[2] (MORIN, 2004) nas escolas públicas. Muitos debates e proposituras para um ensino de história contextualizado e significativo para os educandos, assim como a atual BNCC, apontam a dialogicidade entre ensino e pesquisa para uma vivência pedagógica delienadora de identidades discentes mais protagonistas na leitura, escrita e na própria sociedade. A minha construção identitária como professora em um curso de licenciatura da universidade pública foi marcada pela extensão. A indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão regulamentada na Constituição Federal de 1988 e defendida bravamente nas retóricas

2 A Antropopedagogia é um caminho metodológico para a prática extensionista de modo a integrar pesquisa e intervenção, a antropologia para esse autor se faz imprescindível para a vivência de uma extensão universitária efetivamente contingencial e dialógica.

dos professores da universidade tem acontecido de forma muito frágil em algumas Unidades da UFCG.

Em se tratando da trajetória de professores de história na educação superior e suas práticas curriculares predominantes, a extensão é marginalizada e invisibilizada. No cotidiano do ofício dos historiadores e professores de história, a pesquisa é representada como a pílula que doura a identidade desses docentes, dando-os mais prestígio no mundo acadêmico e até fora dele. O ensino de história nesse coro academicista de gabinete também ocupa um lugar marginal, muitos professores que atuam na pós-graduação começam a olhar enviesado para o ensino de história na graduação.

Uma cultura de práticas discursivas de alguns professores de história que usam seu tempo do trabalho para dar respostas imediatistas à CAPES e veem o seu currículo lattes como uma fotografia de sua subjetividade docente só tem aprofundado o abismo que existe entre as narrativas históricas da educação superior e da educação básica. O meu anseio por um ensino de história enraizado nas escolas públicas me levou a uma desidentificação com essa temporalidade produtivista que se instaurou na academia.

O saber dionisíaco que tenho defendido e vivenciado em minha trajetória de professora de história no curso de Pedagogia tem sido possível por meio da aprendizagem da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão. Os projetos de extensão e pesquisa-ação que realizei nas escolas públicas municipais me confirmaram fenomenologicamente a impossibilidade da hierarquização entre os saberes acadêmicos, escolares e comunitários. Esse fazer pedagógico horizontal e dialógico nos convida a romper com a ausência de dialogicidade entre a universidade, a escola e as comunidades.

DE QUE LUGAR CHEGAMOS NA ESCOLA PÚBLICA? DE QUE LUGAR SAÍMOS? O QUE LEVAMOS, O QUE TROCAMOS E O QUE TRAZEMOS?

A circularidade entre as relações de poder e os saberes só é possível por meio da extensão. A pesquisa sem a extensão, ou o ensino sem a extensão perpetuam relações de poder que inferiorizam quem está sendo entrevistado, ou quem está sendo ensinado. Os projetos, por mim idealizados, na UFCG, "Memórias de brinquedos e brincadeiras"," Educação para a diversidade", Educação Patrimonial" e "Uma escola amiga do corpo e de todas as gerações" reverberaram e reverberam com mais potência e sentido na minha formação continuada que todos os referenciais teóricos e toda a retórica desencarnada que predomina na cultura acadêmica.

RESPONDO QUE ELE APRISIONA, EU LIBERTO: MEMÓRIAS DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CULTURA ESCOLAR E FAMILIAR.

A pesquisa-ação que foi realizada durante o doutorado me levou ao encontro de crianças populares nas escolas e em suas casas. Ao estudar as famílias nas quais os avós eram cuidadores e provedores dos netos e ao ouvir cotidianamente as crianças na escola pública me senti profundamente tocada com os seus relatos de dores, fragilidades e densidades que muito se distanciavam da infância romantizada por Rousseau. Ouvir de uma criança de 08 anos de idade que ficou feliz ao perder o pai, e me explicou que a sua felicidade era porque toda noite o pai dizia que ia matar a mãe dele, e outras vozes como "eu tenho medo de matar minha mãe, eu tenho medo de tiro, eu tenho medo de minha avó morrer, eu quero ser traficante" me penetraram e me afetaram com tamanha intensidade que decidi que quando eu voltasse do doutorado, iria provocar uma oportunidade na vida de crianças de escolas públicas de reencantamento, de expressão do lúdico, de entrega à fruição, de construção/expressão de exercício do direito à infância.

O trânsito simultâneo entre a escola e a comunidade, me mostrava o quanto as práticas curriculares conteudistas que eram empurradas às crianças populares eram completamente desentranhadas da sua vida familiar e comunitária. Eu olhava para aqueles corpos infantes e pensava, em casa tem muita dor e sofrimento, chegam à escola são obrigados a engolir conteúdos e a serem adestrados nas jaulas de aula. As salas de aula, ainda são jaulas.

Diante desse diagnóstico de tristeza, dor, prisão e silenciamento das crianças populares, ao voltar do doutorado elaborei e realizei o projeto "Memórias de brinquedos e brincadeiras" em uma escola pública da cidade de Campina Grande. O que me moveu como educadora de futuro(a)s professore(a)s de crianças de escolas públicas e professora de História? Construir com os educandos do curso de Pedagogia, os educadores escolares e familiares, uma prática curricular que levasse ao riso, uma vivência pedagógica que presenteasse àquelas crianças com alegria, criatividade e fruição.

Entrar na escola pública na condição de professora universitária é um desafio muito grande. Nessas instituições educacionais me deparei com um ressentimento dos professores da educação básica com relação à universidade, na qual o complexo de superioridade e autoridades proprietárias do saber dos professores e alunos da educação superior tem sido um rastro deixado por esses personagens da academia, nas escolas públicas. O olhar hierarquizante e vertical dos docentes e discentes da universidade pública com relação aos docentes da educação básica tem esterilizado a vivência da formação continuada e de outras experiências, como o estágio docente nas escolas.

Na ocasião da propositura do projeto na escola, eu deixei bem claro que não entrei na escola para invadir, nem para levar um conhecimento superior. Por outro lado, a minha presença na escola pública e o meu encontro com professores, aluno(a)s e outros atores escolares, já era algo que eu tinha como experiência no meu fazer e refazer docente como professora, pesquisadora e extensionista. O "estranho" era um pouco íntimo para mim, porque eu pisei no chão da escola e da comunidade, centrada na vivência de um tempo lento e processual. A escola pública para mim

não era um mero campo de estágio ou lócus de pesquisa para a escrita de minha tese de doutorado, a escola pública para mim era um canto de experiência (LARROSA, 2018). Nessas travessias pelas escolas vivi uma experiência pedagógica orgânica, de modo que dada a profundidade da entrega ao encontro com os educadores e educandos escolares, a escola passava a ser um lugar de tessitura de memórias individuais e coletivas por meio da interculturalidade e dialogicidade.

O trabalho com a metodologia da história oral (BOSI, 2003) tem sido uma ferramenta nutridora das minhas relações intersubjetivas no ensino, na pesquisa e na extensão. Tenho consciência que entrar na escola é entrar em contato com as histórias de vida daquelas pessoas que fazem o cotidiano daquela instituição. A investigação das memórias de brinquedos e brincadeiras de crianças, jovens, adultos e idosos do ambiente escolar e familiar deu sentido ao nosso estar juntos na escola. Fiz um levantamento junto com os meus educandos da universidade, das memórias lúdicas dos atores escolares por meio de oficinas de memória na escola. Na sala dos professores rimos muito juntos, diante das narrativas lúdicas de cada professor(a) que estava ali presente e que antes de mergulhar nessas memórias, só lembrava que ensinava a crianças, mas não lembrava que tinha sido criança. O corpo desses educadores adultos em cada fala emanava um forte sentimento de infância, com base nos relatos, registramos os brinquedos e brincadeiras que marcaram a vida daquelas crianças no passado e adultos no presente.

A realização das oficinas de memória com os familiares se deu nas chamadas reuniões de pais e mestres, para surpresa dos familiares eram reuniões sem carões. Eram encontros e conversas que comunicavam o quanto nós queríamos conhecer aquelas pessoas. A escola nesses momentos das oficinas se abria para receber e dar passagem à vida dos educadores familiares das crianças da escola. Nessa pedagogia da escuta sensível, os educandos e seus familiares eram vistos como pessoas de carne e osso, com todos os seus sentidos sendo considerados, pessoas que além de trabalhar, estudar, tomar conta de casa e pagar contas, riam, choravam e interagiam, em sua maioria eram mulheres, mães e avós. Poucos homens, pais, se faziam presentes nessas reuniões.

A escuta de histórias de vida como um ato de criar vínculos conforme propõe Ecléa Bosi (2003), vertente com a qual eu me deixei contagiar e guiar é a ponte para a chamada construção de um currículo coerente com a realidade do(a)s aluno(a)s. Conhecer a realidade das crianças não é reduzir essa leitura a um discurso da carência cultural, é ir além, é olhar para os pobres como pessoas que têm, como pessoas ricas em experiências comunicáveis (BENJAMIN, 1996).

Após a investigação das memórias de brinquedos e brincadeiras com todos os sujeitos que compõem a escola, inclusive as crianças, organizamos as oficinas de produção dos brinquedos junto com os educadores escolares e os educandos. Ele(a) s escolheram os brinquedos que eram seus objetos biográficos e realizaram a feitura destes com material reciclável. A jaula de aula virou uma sala de aula bem dinâmica, em alguns momentos bem divertida, em outros, estressante. As crianças estão tão condicionadas a não mover os corpos no cotidiano escolar que ao vivenciarem momentos de liberdade de expressão corporal, que não no recreio, agem muitas vezes de forma destrutiva e violenta, são corpos que aprenderam a se expressar brigando e não brincando. Brincar para muitos, sobretudo, os meninos, era sinônimo de conflito.

Teve uma situação nesse momento de confecção dos brinquedos que revelou muito das prisões, subjetividades estigmatizantes e engessamento do papel dos professores na relação com o(a)s aluno(a)s. Três crianças que moram no Pedregal decidiram fazer um bumba meu boi, quando estavam terminando a confecção deste, um deles rasgou bruscamente o objeto feito por eles. A professora ficou muito enfurecida e com vergonha perante nós da universidade, porque a situação deu a entender que ela não tinha "controle de turma" e reforçou o estigma de que os piores alunos que estudam naquela escola, são os moradores do Pedregal.

Toda convivência mais profunda gera desmascaramento. No cotidiano, as rugas aparecem, o ideário do liso vai se revelando inviável. Aquela simples situação "caótica" gerou um mal estar entre alguns professores e nós da universidade. A escola vista por trás dos bastidores é cheia de rugas e rusgas, as crianças que ali estão, em sua maioria tiveram uma infância destruída em seu convívio familiar. Os educadores escolares ainda

são avaliados(a)s como aqueles que têm que ter domínio de conteúdos e que sabem botar moral nos educandos. Uma experiência pedagógica que desliza do panóptico e do livresco é estranhada pelos atores escolares que são muito identificados com a Pedagogia Tradicional.

Em se tratando das contribuições dessa experiência para o ensino de história foi de suma importância, uma vez que ao narrar e registrar as memórias de brinquedos e brincadeiras os familiares, na condição de moradores do bairro local, contavam também a história do seu bairro. A história local emergiu das narrativas dos moradores. O protagonismo das crianças e seus familiares na produção do conhecimento sobre o seu bairro também contribuiu para a identificação e superação do autopreconceito. A educação em escolas populares em uma sociedade hierarquizante e desigual como a nossa precisa investir na percepção e no enfrentamento dos preconceitos de classe, raça, etnia, gênero e gerações. Com o ensino da história local e a pesquisa realizada pelos próprios alunos, eles vivenciaram um processo de fortalecimento identitário e desestigmatização de suas infâncias, configurações familiares e de seu bairro. A consciência histórica de ser um (a) morador(a) de um bairro e de uma cidade é um convite potente ao exercício da cidadania e do direito à cidade (LEVFEBRE, 2001).

Para os meus educandos do Curso de Pedagogia aprender a ensinar a história local com os pés bem apoiados no chão da escola pública foi de suma importância no sentido de convidar para a sua dança pedagógica o pensar, o fazer e o sentir ao mesmo tempo, não mais de forma estanque e sem aproximação com o pulsar do cotidiano escolar. Por outro lado, o olhar homogêneo com relação à infância e as crianças das escolas públicas também foi desconstruído, essa experiência de ensino de história de vida e história local também representou uma experiência de educação para a diversidade. Conhecimento e reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias, diversidade de professores, de lugares de moradia e diversidade, bem como de configurações familiares se fizeram presentes também nesse grande encontro e foram bem acolhidas por nossa equipe extensionista.

HÁ FOLHAS NO MEU CORAÇÃO, É O TEMPO... ELE ADORMECE AS PAIXÕES EU DESPERTO: A PEDAGOGIA DA CIDADE NA LUTA CONTRA O ESQUECIMENTO

Há folhas no meu coração de professora de história e elas não ressecaram. A luta contra o esquecimento é uma luta regada a muito amor à vida, a nós mesmos e ao nosso ofício de lembrar o esquecido e esquecer o lembrado. Em busca de superação do estado de estranhamento do(a) s aluno(a)s de Pedagogia com relação ao passado e à disciplina de história, muitos cantos de experiência foram por mim tecidos, tais como: a Educação patrimonial, a história local e a história do tempo presente. A história dos bairros e dos municípios de meus educandos foi contada por estes na disciplina de História. É um mergulho em uma pedagogia do olhar, do sentir, do pensar viabilizada pela figura dos grandes educadores comunitários que são os narradores (BENJAMIN, 1996). Não deixamos os narradores de cada bairro e cada município pesquisados morrerem, os corpos enrugados (SILVA, 2008) dos antigos moradores entrevistados por minhas/meus aluno(a)s na disciplina de História deixaram de ser invisíveis e inaudíveis. O encontro com estes para ouvir suas narrativas sobre o seu lugar de memória é uma experiência de educação intergeracional e patrimonial, tendo em vista que os narradores são o patrimônio vivo daquele bairro e daquele município pesquisado.

Quando falo de histórias, conto e as escuto estou me relacionando com corpos vivos, corpos encarnados, sejam eles enrugados, adultos, jovens ou infantis. Benjamim (1996) é um historiador que muito tem me dado chão nessa minha resistência a vivência de um tempo que nos faz "perder a aura", que nos mecaniza e nos objetifica, que nos tira do chão da experiência e que nos impede de mergulhar nos encontros com inteireza.

Neste sentido considero educação histórica uma ação pedagógica que estranha a relação mecânica com o tempo e que nos convida ao encontro com o tempo vivido. Como chamar esse tempo vivido para o cotidiano escolar? Como presentificar e dar vitalidade às narrativas históricas? Como provocar um encontro amoroso entre as novas gerações que odeiam a história e o seu passado? Como contagiar o(a)s aluno(a) s à uma travessia em sua busca identitária? A história precisa convidar os

educandos à leitura de si mesmo, de si mesmo com o outro e de si mesmo com o mundo social, cultural e natural.

Os sintomas de uma cultura de esquecimento e de rejeição ao passado são frutos da modernidade ocidental que nasceu contra as tradições, contra o que veio antes e implantou no imaginário coletivo a apologia ao novo. Nos discursos das novas gerações com as quais eu tenho me encontrado na universidade e em outros espaços formativos da cidade, predomina essa aversão ao passado. O passado para eles não é só desimportante, é risível. Como tornar algo que é objeto de riso e ridicularia para as novas gerações, significativo, palatável e sedutor?

A pedagogia da cidade surgiu na minha vida de professora de história nessa busca de caminhos que seduzissem as novas gerações ao encontro com o seu passado individual e coletivo. Michel de Certeau (2014), juntamente com minhas leituras e digressões provocadas por Sandra Jatahy Pesavento (2014), com boas pitadas de contribuições de Pierre Nora (1993) sobre os lugares de memória e de Ecléa Bosi (2003) sobre histórias de vida me apontaram caminhos para essa proposta pedagógica de ensino de história que seduzisse crianças e jovens.

Ao ler o texto "Caminhadas pela cidade" de Certeau (2014) me senti caminhando na minha cidade, nos meus lugares de memória, vi a cidade como um espaço praticado, vi a cidade como um texto polissêmico e pulsante, vi a cidade como um espaço formativo de grande complexidade e fertilidade. Com essa percepção decidi viver o texto de Certeau com aluno(a)s do curso de Pedagogia. Organizei uma aula intitulada "Caminhadas pela cidade" em Campina Grande. O ensino de história como uma experiência orgânica se deu nesse dia de uma forma contagiante. Eu não marquei uma aula de campo para mostrar o patrimônio da cidade com textos escritos por historiadores. Eu convidei o(a)s aluno(a)s a caminhar sentindo, a caminhar lembrando, a caminhar vendo, foi uma caminhada sem utilidade, improdutiva, foi uma experiência de *flâneur*[3] benjaminiana (1996).

3 Flâneur é um conceito trabalhado pelo historiador Walter Benjamin que faz referência a um morador citadino como um detetive amador e investigador da cidade. É aquele que caminha pela cidade a passos lentos.

Cada aluno(a) foi orientado(a) a fazer sua caminhada livremente pelo centro da cidade, identificando naquele patrimônio material, quais os seus lugares de memória. Ele(a)s tiravam fotos dos lugares que pulsavam sua história de vida. A cada passo dado, mais consciência de seu pertencimento à cidade, a cada passo dado mais consciência de sua experiência de morador(a), a cada passo dado alguns estranhamentos e lugares invisíveis também se evidenciaram. Lembrar caminhando, caminhar percebendo o esquecido e o não significativo para cada um(a) foi uma experiência de educação histórica através da pedagogia da cidade. O mergulho no texto cidade foi um encontro do(a) s aluno(a)s com o passado.

A aula posterior a essa caminhada pela cidade foi uma oficina de memória, na qual todo(a)s os caminhantes apresentaram seus lugares de memória com imagens e narrativas de suas experiências com os lugares escolhidos. Como a cidade é plural! Como cada um(a) vive, sente, pensa e representa a cidade de modo singular e contingencial. Pesavento (2014) em seu artigo "Cidades visíveis, sensíveis e imaginárias", fala com muita poesia e beleza dessa polissemia citadina.

Cada narrativa de seu texto com a cidade reverberava reconciliação com o passado de cada aluno(a). Ao falar de seus lugares de memória, o passado adquiriu sentido e os seduziu. Diante desse encantamento com o que eu chamei de pedagogia da cidade, fundamentada no texto de Certeau (2014), decidi dar continuidade a essa proposta metodológica que tinha respondido aqueles alunos, aquela teimosa pergunta: para que serve a história? E assim a pedagogia da cidade inspirada na obra de Michel de Certeau se expandiu por todas as minhas vivências pedagógicas.

Além da vivência dessa experiência no Curso de Pedagogia, estendi essa proposta para o meu trabalho como tutora do Programa de Educação Tutorial Interdisciplinar – PET - EDUCAÇÃO em comunidades populares urbanas. Esse Programa, voltado para as comunidades populares urbanas, foi proposto por mim e aprovado no ano de 2006. O PET Interdisciplinar diferentemente do PET convencional tem como eixo norteador de seu trabalho, a extensão universitária. Com a proposta do projeto de Educação patrimonial e Intergeracional aprovada pela universidade e pelo MEC, a caminhante historiadora que mora em mim saiu do centro para as periferias urbanas, caminhando e chamando para caminhar pelas

trilhas das rugas e das outras campinas que não aparecem na mídia local, lendo e ouvindo a cidade por meio de passos e escuta das experiências dos moradores do bairro das Malvinas e do bairro da Bela Vista em Campina Grande.

O ensino sobre a história local passou a ser realizado tendo como suporte a pedagogia da cidade. A cidade como espaço praticado, essa cidade certeauniana, pulsa vida, pulsa sensações de prazer, alegria, raiva, desejo e resistência. A Rua Jamila Abraão Jorge, no bairro das Malvinas, é um texto que a cada caminhada sentimos o bom odor das memórias de resistência de mulheres populares que lutaram por moradia e a ocupação daquele bairro. É dessa história que diz quem nosso(a)s aluno(a) são, que ele(a) s precisam para dar sentido aos seus encontros com o passado, tornando-os investigadores, narradores e autores de sua história individual, comunitária e coletiva.

O sentimento de pertença, a consciência histórica, a afirmação de sua identidade de morador(a) do seu bairro e de sua cidade através dessas caminhadas e escutas levou esses alunos a deixar de rir da história e do passado, porque ele(a)s se viram e se acharam em cada relato daqueles antigos moradores do seu lugar de memória e em suas próprias memórias.

PARA FINALIZAR NOSSO ENCONTRO CARO LEITOR, EU VOLTO A PERGUNTAR: PARA QUE SERVIU E PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?

Para nos chamar para a vida, porque se a nossa história do tempo presente é vazia e produtivista não temos sentimentos de historicidade e cantos de experiência, se não tecemos experiências com o tempo vivido, como podemos convidar nossos alunos a serem sujeitos históricos críticos e combativos? A cultura do silenciamento e do negacionismo vai reinar enquanto estivermos afundados no tempo medido, na não presença no presente de modo fenomenológico, enquanto não aprofundarmos nosso pertencimento aos lugares com consciência coletiva.

E O TEMPO... Como te relacionas com o tempo? Estás construindo um sentimento de historicidade nos teus cantos de experiência? Sem cantos de experiência não há encontros, o estar junto fica impossibilitado, se estar junto em um tempo vivido se tornar impossível, o sentimento de historicidade e a educação histórica também o será. Eu escolho estranhar, transgredir e convidar educandos e educadores dos diversos espaços formativos para rir do tempo medido, tanto quanto ele ri de nós. A história começa quando o tempo vivido tem passagem e tudo vira lugar de memória. Dancemos no ritmo dionisíaco! Ser um (a) educador(a) histórico(a) é acima de tudo dar uma resposta atrevida ao tempo medido.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Guilherme. *Brincar de Viver.* 1983.

BARROS, José de Assunção. *Cidade e história***.** Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência***.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia, técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996.

BLANC, Aldir. *Resposta ao tempo.* 1998.

BONDER, Nilton. *A alma imoral:* traição e tradição através dos tempos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória:* Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Atheliê Editorial, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis:

Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GUATARRI, Félix; ROLNIK Suely. *Cartografias do desejo.* São Paulo: Vozes, 2005.
HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective.* 2ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência.* Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEFEVBRE, Henri. *O direito à cidade.* São Paulo: Centauro, 2001.
PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades Visíveis, Sensíveis e Imaginárias. *RBH*, vol. 27,
53. São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882007000100002. Acesso em: 11 Mar. 2021.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível.* Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN. André. *Pesquisa-ação Integral e Sistêmica***:** uma Antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP& A, 2004

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: PUCSP, n. 10. dez. *Revista do Programa de pós-graduação em História e do Departamento de História-PUCSP*, 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101. Acesso em: 26 Mar. 2021.
REDIN, Euclides (Orgs.). *Infâncias*: cidades e escolas amigas das crianças. Mediação: Porto Alegre, 2007.

SACRISTAN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Keila Queiroz e (Orgs.). Ensino de História, memória e cidades. *Revista Mnemosine.* Programa de pós graduação em História da UFCG. Dossiê. Vol. 8, n. 4, 2017. Disponível em: http://mnemosinerevista.com/index.php/revista/issue/archive. Acesso em: 12 Fev. 2021.

SILVA, Keila Queiroz e. *Os corpos enrugados e meus outros espelhos*

etários. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia. UFPB, 2008, 279p. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7498?locale=pt_BR. Acesso em: 21 Jan. 2021.

O PROGRAMA EDUCATIVO CAIXAS DIDÁTICAS : UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MUSEUS NA DÉCADA DE 1990

Ricardo de Aguiar Pacheco
Déborah Roberta Santiago Chaves Vilela

As consultas ao arquivo do Museu do Homem do Nordeste (Muhne), ligado à Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), deu-nos acesso à documentação administrativa que registra as atividades educativas desenvolvidas pela equipe do Muhne na década de 1990. Ali estão os planos e os relatórios anuais do Departamento de Documentação que descrevem as ações desenvolvidas, os materiais produzidos, os técnicos envolvidos e o público atingido.

Nesse momento, olhamos para essa documentação com vistas a reconstruir os traços gerais dessa experiência de educação em museu. Entendemos que, ao dialogar com as orientações mais inovadoras do período, ela materializa um conjunto de orientações teóricas voltadas à realização de ações educativas que, ainda hoje, passados mais de 20 anos, podem inspirar a proposição de ações educativas voltadas à valorização dos acervos museológicos.

Sabemos que, ao longo da segunda metade do século XX, formulou-se e difundiu-se um conjunto de preocupações práticas e princípios teóricos que vieram a apresentar-se à museologia social. Inúmeros intelectuais passaram a questionar o caráter elitista das políticas públicas para os museus e o patrimônio cultural. Passaram a propor reflexões que apontavam para a necessidade de reconhecimento e valorização das práticas culturais dos grupos sociais subalternos por parte das instituições culturais. Diversos debates internacionais sistematizaram e difundiram orientações para o campo das políticas culturais que induziram diversos profissionais a repensar a função social das instituições museológicas.

> O que dá sentido à museologia social não é o fato de ela existir em sociedade, mas, sim, os compromissos sociais que assume e com os quais se vincula. Toda museologia e todo museu existem em sociedade ou numa determinada sociedade, mas, quando falamos em museu social e museologia social, estamos nos referindo a compromissos éticos, especialmente no que dizem respeito às suas dimensões científicas, políticas e poéticas. (Chagas & Gouveia, 2014, p. 17)

A premissa de vinculação das instituições museológicas ao seu contexto socioeconômico particular, aqui apontada, foi amplamente debatida e materializada nos documentos de síntese das reuniões internacionais de organismos ligados à proteção e preservação do patrimônio cultural, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o **Conselho Internacional de Museus** (Icom). Os documentos executivos aprovados ao final dessas reuniões, que recebem o nome genérico de *Cartas Patrimoniais*, são tomados como orientações gerais aos Estados-membros e suas instituições culturais (Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional [Iphan], n.d. & Conselho Internacional de Museus [Icom], 1999).

A Conferência Geral da Unesco reunida em Paris de 17 de outubro a 16 de novembro de 1989 aprovou a "Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular". No documento síntese da reunião, aponta-se uma série de orientações aos Estados-membros desse organismo internacional sobre a atenção a ser dada aos bens simbólicos da cultura tradicional e popular. O documento reconhece que as tradições populares e os saberes tradicionais são materializados por uma multiplicidade de práticas simbólicas e objetos materiais que expressam os valores, as crenças, as tradições que permitem aos indivíduos se reconhecer como comunidade de sentido.

> A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem a expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura,

> a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1989, p. 2).

O mesmo documento aponta para a necessidade de reconhecimento estatal das manifestações da cultura tradicional e popular, de sua valorização e difusão. Ou seja, que esses objetos culturais tenham o mesmo reconhecimento e sejam alvo da mesma atenção estatal dada aos bens simbólicos da cultura hegemônica.

> Deve-se sensibilizar a população para a importância da cultura tradicional e popular como elemento da identidade cultural. Para que se tome consciência do valor da cultura tradicional e popular e da necessidade de conservá-la, é essencial proceder a uma ampla difusão dos elementos que constituem esse patrimônio cultural. Numa difusão deste tipo, contudo, deve-se evitar toda deformação, a fim de salvaguardar a integridade das tradições (Unesco, 1989, p. 4).

Ao listar as estratégias para realizar esse objetivo, o documento destaca a necessidade de cada museu apoiar, ou criar, seu serviço educativo com olhos voltados à sensibilização do seu público, da sua comunidade.

> Apoiasse os serviços existentes e criasse outros para a produção de materiais educativos (como filmes de vídeo baseados em trabalhos práticos recentes), e estimulassem seu uso nas escolas, nos museus de cultura tradicional e popular e nos festivais e exposições de cultura tradicional e popular, nacional e internacionais (Unesco, 1989, p. 5).

Resultado de discussões internacionais, essa recomendação aponta que os museus têm a responsabilidade de institucionalizar ações educativas que ajudem o público a ter uma melhor vivência com o acervo em exposição, sobretudo para perceber e valorizar os acervos que materializam e valorizam os saberes tradicionais das comunidades do seu entorno social. Agindo dessa forma, o museu fortalece-se como instituição cultural da sociedade democrática e multicultural.

O seminário *A missão dos museus na América Latina hoje: novos desafios* realizado em Caracas, Venezuela, em janeiro de 1992, foi organizado pelo Icom e fez parte do calendário de debates da Unesco. Nesse momento, também se produziram reflexões sobre o papel dos museus na sociedade contemporânea, registradas na *Declaração de Caracas*.

No capítulo que trata sobre a comunicação, o Icom considera o museu como instituição de educação permanente da comunidade de seu entorno, como espaço de valorização e difusão dos valores da comunidade em que atua:

> [...] o museu é um importante instrumento no processo de educação permanente do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e capacidades crítica e cognitiva, assim como para o desenvolvimento da comunidade, fortalecendo sua identidade, consciência crítica e autoestima, e enriquecendo a qualidade de vida individual e coletiva (Icom, 1999, p. 252).

E, para isso aconteça, recomenda que cada museu organize ações que facilitem ao público o contato e a valorização dos bens culturais de seu acervo:

> [...] que o museu busque a participação plena de sua função social museológica e comunicativa, como espaço de relação dos indivíduos e das comunidades com seu patrimônio, e como elo de integração social, tendo em conta em seus discursos e linguagens expositivas os diferentes códigos culturais das comunidades que produziram e usaram os bens culturais, permitindo seu reconhecimento e sua valorização (Icom, 1999, p. 252).

O Muhne é um museu antropológico que mantém em seu acervo um amplo leque de objetos da cultura popular e tradicional, mas também da cultura hegemônica, recolhidos nos diferentes territórios culturais da região. Nele, há objetos das tradições religiosas de matriz europeia, africana e indígena. Também mantém peças de uso cotidiano nas comunidades rurais e nos centros urbanos. Itens que remetem aos primórdios da ocupação colonial, mas também do século XX. Ou seja, o acervo cobre diferentes tradições culturais que coexistem na Região Nordeste.

A estrutura administrativa do Muhne da década de 1990 não apresentava um setor educativo e, portanto, não previa um grupo de técnicos voltado exclusivamente para essa tarefa. Mas isso não impediu à equipe do museu conceber e executar ações educativas. Assim, os anos 1990 foram de descoberta das possibilidades educativas do seu acervo, foi de exploração das formas de uso educativo do seu acervo e sua exposição.

Entendemos que a ação educativa Caixas Didáticas foi uma das diversas ações educativas desenvolvidas nessa década. Esse programa fez uso do acervo museológico para promover a difusão da cultura tradicional e popular. Analisando os registros disponíveis, é possível perceber as abordagens que se fundamentam nos princípios e valores da museologia social. Nessa estratégia, buscou-se ativamente criar vínculos com os grupos sociais urbanos e suas organizações com os objetos da cultura popular e tradicional.

A CAIXA DIDÁTICA

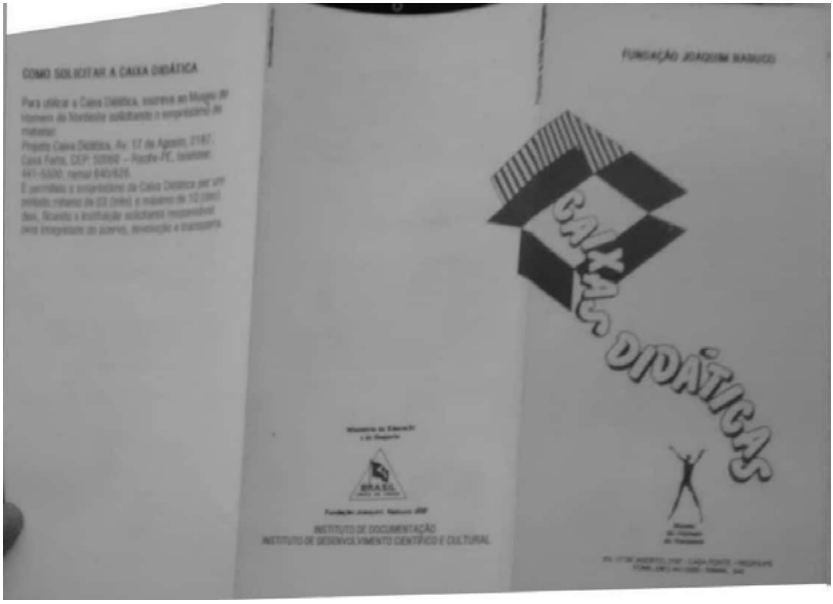
A Caixa Didática foi um programa educativo concebido e desenvolvido pela equipe do Museu do Homem do Nordeste no início da década de 1990. Constituía-se, basicamente, de um conjunto de vitrines móveis recheadas de peças museológicas acompanhadas de legendas explicativas e outros materiais de apoio didático projetados para serem utilizados fora do espaço do museu. Ela era oferecida às escolas, e outras instituições, que se inscreviam para recebê-la em seus próprios espaços.

Para a divulgação do programa Caixa Didática, foi confeccionado, à época, um panfleto informativo detalhando a proposta. Pelo conteúdo e linguagem desse material, entendemos que se destinava aos professores convidando-os a candidatar-se para receber a Caixa Didática em sua escola.

Podemos verificar, na IMAGEM 01 a seguir, a linguagem visual atraente com a qual esse fôlder foi organizado para explicar o funcionamento da ação. Na frente, aparece um logotipo limpo e claro do projeto que simula uma pipa sobre uma pessoa de braços erguidos, imagem que sugere

um voo pedagógico. Na parte interna, um texto curto apresenta o projeto. Mas é acompanhado de desenhos que apresentam como a ação educativa funciona: uma vitrine abre-se permitindo ver os objetos do museu e, em volta dela, os alunos observam as peças e leem as legendas.

Em nossa interpretação, esse fôlder apresenta, de modo bem objetivo, o funcionamento do programa. Ali estão descritos, de forma sintética, os objetivos e estratégias da ação. Também são informados os procedimentos para inscrever a escola no cronograma de atendimento do programa educativo do museu. Esse fôlder, com explicações claras e bem ilustradas, já evidencia a preocupação da equipe com a dimensão didática do projeto.



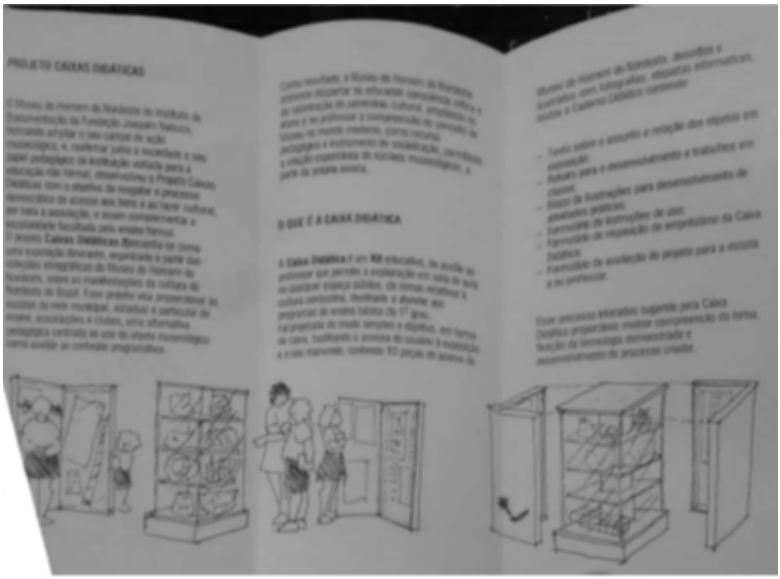


IMAGEM 01: Fôlder organizado para explicar o funcionamento da Caixa Didática. **Fonte:** Recuperado de "Fundação Joaquim Nabuco. (1997a). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste". Caixa Didática (mimeografado), pp. 1-2. Recife: Fundaj.

O texto presente na parte interior do fôlder traz uma apresentação clara e objetiva da atividade:

> O Museu do Homem do Nordeste do Instituto de Documentação da Fundação Joaquim Nabuco, buscando ampliar o seu campo de ação museológica e reafirmar junto à sociedade o seu papel pedagógico de instituição voltada para a educação não formal, desenvolveu o projeto Caixas Didáticas com o objetivo de resgatar o processo democrático de acesso aos bens e ao fazer cultural, por toda população, e assim complementar a escolaridade facultada pelo ensino formal.
>
> O projeto Caixas Didáticas apresenta-se como uma exposição itinerante, organizada a partir das coleções etnográficas do Muhne, sobre as manifestações da Cultura do Nordeste do Brasil. Esse projeto visa proporcionar às escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino, associações e clubes, uma alternativa pedagógica centrada no uso do objeto museológico auxiliar ao conteúdo programático. Como resultado o Muhne

> pretende despertar no educando consciência crítica e de valorização ao patrimônio cultural ampliando no aluno e no professor a compreensão do conceito de museu no mundo moderno, como recurso pedagógico e instrumento de socialização, permitindo a criação espontânea de núcleos museológicos, a partir da própria escola (Fundação Joaquim Nabuco [Fundaj], 1997a, p. 2).

O primeiro parágrafo dessa apresentação mostra-nos que a equipe do Muhne procura desenvolver uma ação institucional "[...] buscando ampliar o seu campo de ação museológica e reafirmar junto à sociedade o seu papel pedagógico de instituição voltada para a educação não formal". O texto também deixa claro o desejo da equipe de "ampliar o seu campo de atuação museológica" assumindo o papel de instituição de "educação não formal" voltada a "complementar a escolaridade pelo ensino formal". Podemos associar essas manifestações às recomendações da *Declaração de Caracas*, de 1992, que manifestam as preocupações da museologia social e a vinculação dos museus às suas comunidades.

Mas o texto também manifesta "[...] o objetivo de resgatar o processo democrático de acesso aos bens culturais e ao fazer cultural". Essa frase precisa ser entendida no contexto histórico marcado pela promulgação da Constituição de 1989, momento em que a sociedade brasileira vivenciava o retorno ao processo político democrático com as eleições presidenciais marcadas para o ano seguinte.

No segundo parágrafo da apresentação, o projeto Caixas Didáticas é descrito com muita objetividade. Apresenta-se "uma exposição itinerante" com peças do museu antropológico que apresentam "as manifestações da Cultura do Nordeste". Ou seja, o museu, instituição que sacraliza os objetos de uso cotidiano, colocava-se disposto a enviar para as escolas peças de seu acervo. Para entender essa disposição, precisamos assumir que não são de peças de maior importância e raridade do acervo que serão colocadas em circulação, possivelmente objetos duplicados. Mas, ainda assim, é possível supor que são peças originais e de valor museológico que serão enviadas às escolas. Desta forma, não podemos deixar de reconhecer que se trata de uma iniciativa arrojada, tanto para aquele momento histórico como para o atual.

O segundo parágrafo ainda explicita o que entendemos serem os dois objetivos didáticos dessa atividade: "[...] uso do objeto museológico auxiliar ao conteúdo programático" e "[...] despertar no educando consciência crítica e de valorização ao patrimônio cultural". Não precisamos discorrer longamente sobre cada um desses para argumentar o quão atual e desafiador é o uso didático dos museus e a difusão dos valores culturais dos objetos musealizados para destacar a amplitude da visão de educação da equipe que concebeu e realizou esse programa educativo.

O fôlder (IMAGEM 01) segue explicando a proposta do programa. Usa o título *O que é a Caixa Didática?* e descreve-o da seguinte maneira:

> *O que é Caixa Didática?*
>
> *A Caixa Didática é um kit educativo, de auxílio ao professor, que permite a exploração em sala de aula ou qualquer espaço público, de temas relativos à cultura nordestina, destinado a atender aos programas de ensino básico do 1º grau.*
> *Foi projetada de modo simples e objetivo, em forma de caixa, facilitando o acesso do usuário à exposição e o seu manuseio, contendo 10 peças do acervo do Museu do Homem do Nordeste, descritos e ilustrados com fotografias, etiquetas informativas, texto e Caderno Didático contendo:*
>
> - *Texto sobre o assunto e relação dos objetos em exposição;*
> - *Roteiro para o desenvolvimento e trabalhos em classe;*
> - *Bloco de ilustrações para o desenvolvimento das atividades práticas;*
> - *Formulários de instruções de uso;*
> - *Formulário de requisição de empréstimo da Caixa Didática;*
> - *Formulário de avaliação do projeto para escola e/ou professor.*

> *Esse processo interativo sugerido pela Caixa Didática proporciona melhor compreensão do tema, fixação da tecnologia demonstrada e desenvolvimento do processo criador (Fundaj, 1997a, p. 2).*

Essa apresentação dos materiais desenvolvidos para o Programa Educativo Caixas Didáticas permite-nos ver a complexidade da ação e o nível de elaboração da equipe que concebeu e executou a atividade. "A Caixa Didática é um kit educativo" composto da própria "caixa" produzida em madeira. Ela é acompanhada de texto didático sobre o tema e dos objetos que ela exibe, de roteiro para o desenvolvimento da atividade didática, de bloco de ilustrações para desenvolvimento das atividades.

Mas, como o museu é uma instituição responsável pela guarda do seu acervo, a movimentação das peças e materiais não pode ocorrer sem registro e responsabilização. Por isso, o kit pedagógico já trazia consigo os formulários de requisição do material, o formulário de avaliação da atividade e um formulário de instruções de uso do material exposto. Percebemos, com a leitura dessas informações do fôlder, que o procedimento para a utilização da Caixa Didática tinha um passo a passo a ser cumprido por quem a requisitava.

A Caixa Didática, como mostram as ilustrações do panfleto e as fotos das atividades que veremos abaixo, é um armário de madeira com vitrine transparente. Tem dimensões próximas de uma pessoa adulta, ou seja, algo próximo de 1,5 m de altura e 0,8 m de face.

Essa Caixa Didática era levada para escolas ou outros espaços que desejassem desenvolver uma atividade educativa. Como ilustrado no panfleto, as paredes laterais da Caixa Didática são destacadas da parte principal deixando à mostra as prateleiras e formando dois expositores em forma de L. Assim, cada caixa transformava-se em uma vitrine e dois murais. Nesse equipamento, ficavam expostas 10 peças do acerco do Museu do Homem do Nordeste, mas também imagens e textos complementares que permitem a contemplação da exposição.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Levar os objetos em caixas para escolas e outros espaços possibilitava um maior acesso aos objetos do museu. Oportunizava a criação de exposições dentro da proposta da escola, da associação de bairro, do sindicato, enfim, qualquer comunidade que desejasse o contato com os bens culturais e seus valores simbólicos e econômicos. Mas, mesmo sendo apresentado como atividade de ensino não formal, a Caixa Didática era acompanhada de um "Roteiro para o desenvolvimento e trabalhos em classe":

> Por entendermos que o melhor aproveitamento da Caixa Didática se dá na medida em que o professor estimula seus alunos a participarem de forma interativa do conhecimento acerca do tema tratado, é que trazemos ao professor algumas sugestões para um plano de trabalho em que possa utilizar o conteúdo informativo desse material visando atender ao programa pedagógico algumas disciplinas como História, Geografia, Artes, Português e Estudos Sociais (Fundaj, 1996a, p. 9).

A densidade da proposta de uso didático desse material fica melhor expressa nos materiais que acompanham a caixa. O arquivo da instituição guarda cópia do projeto Caixa Didática. Nesse projeto, há uma matriz, impressa em 17 páginas de papel ofício, em que vemos o material de apoio da ação educativa Caixa Didática que trata sobre a Cestaria Indígena.

Essa matriz inicia-se com um texto introdutório da temática Cestaria Indígena; segue um planejamento didático; a relação das peças expostas; um questionário de avaliação do impacto da atividade; orientações sobre como produzir uma cesta de cipó ou vime; o formulário de solicitação do material; e, finalmente, as instruções de uso do material. Tratemos de cada uma das partes desse documento para perceber a amplitude das preocupações da equipe que produziu esse material.

O Material de Apoio da Caixa Didática sobre a Cestaria Indígena inicia com um "Texto sobre o assunto e relação dos objetos em exposição". É um texto que tem como destinatário o organizador da atividade ou aos possíveis mediadores que acompanhassem a visita à exposição.

Ele traz um conjunto de informações antropológicas sobre a atividade de cestaria. Apresenta que a arte de construir objetos com o transado de fibras tem origem na pré-história da humanidade e mantém-se viva ainda hoje nas comunidades indígenas que vivem no Estado de Pernambuco. Segue listando a amplitude de objetos que são produzidos com a técnica de cestaria. De cestos a tapetes, de chapéus a objetos rituais. Essa parte finaliza com desenhos que reproduzem diferentes traçados da técnica de cestaria.

Como podemos observar, o planejamento didático apresentado sustenta-se no princípio do ensino ativo propondo atividades que preveem a aplicação do conhecimento como estratégia didática eficaz para produzir aprendizagem. Depois, traz um aviso geral de que as atividades são uma sugestão, podendo ser aplicadas no todo ou em partes. Por fim, aponta que os conhecimentos materializados nas peças em exposição podem ser explorados por diferentes disciplinas escolares, dialogando com a perspectiva da interdisciplinaridade.

Sinteticamente, o planejamento didático propõe a localização no mapa da Região Nordeste de locais onde ocorre a vegetação de palmeiras, matéria-prima da cestaria das populações indígenas de Pernambuco. Sugere que seja solicitado ao público a realização de uma pesquisa sobre os tipos e usos dos objetos de cestaria e a leitura do texto didático que acompanha esse material.

A seguir, o planejamento sugere que os alunos sejam estimulados a fazer a trama da cestaria com outros materiais, como rolos de papel jornal ou canudos plásticos. Essa etapa do planejamento já seria bem inovadora, interessante e motivadora, mas a equipe sugere que, ao final, os alunos sejam provocados a criar coleções particulares ou coleções didáticas na escola e, até mesmo, utilizar o artesanato de cestaria como atividade econômica:

> Incentivar nos alunos a criação das primeiras coleções particulares, e/ou coleções didáticas para a escola, aproveitando a noção do museu moderno como laboratório e instrumento de educação não formal, incentivando a valorização e o respeito à nossa cultura.

> Promover, junto à escola, a criação de núcleo de produção artesanal com o objetivo de incentivar vocações, promover a arte e o artesanato popular e oferecer às comunidades carentes uma alternativa de trabalho (Fundaj, 1997b, p. 9).

Lemos, nessa proposição do planejamento didático, a materialização do princípio da museologia social que advoga para o museu o lugar de instituição de mobilização da sua comunidade para a valorização econômica da sua cultura. Aqui o museu não se restringe a guardar e expor os objetos culturais, mas também se dedica a promover os valores culturais das comunidades e torná-los geradores de renda.

Para dar suporte a esse propósito, o material de apoio trazia um "Bloco de ilustrações para o desenvolvimento de atividades práticas". São duas páginas contendo, numa face, um passo a passo enumerado orientando a produção de uma trama e, na outra face, ilustrações de cada um desses passos. Ou seja, um pequeno manual didático para a produção de trama simples que pode ser utilizada para a produção de peças de artesanato.

A matriz produzida pela equipe do museu traz ainda uma página com "instruções de uso" da Caixa Didática nos locais que a recebem. Essa traz as orientações a serem observadas no momento da montagem:

> *Instruções de uso:*
>
> *A Caixa Didática foi construída com material de boa qualidade e seu manuseio exige cuidados que devem ser observados para prolongar a sua duração:*
> *Evite qualquer atrito sobre o acrílico porque arranha com facilidade;*
> *Exponha a Caixa Didática em ambiente seco e bem iluminado, se utilizar refletores verifique bem as emendas de fios de extensão para evitar choques e acidentes;*
> *Se utilizar refletores, instale-os sempre a 3 metros de distância da vitrine longe do alcance de crianças;*

> *Certifique-se de que todas as conexões estão bem encaixadas, para impedir a brusca desmontagem da Caixa;*
> *Incentive o cuidado e a manutenção do material em sala de aula, elegendo um auxiliar por dia para manter-se vigilante sobre a exposição;*
> *Em seu próprio benefício, ajude a conservá-la, se habituando a receber a exposição Caixa Didática maior número de vezes;*
> *Os modelos fornecidos, com apenas um exemplar de cada ficha, deverão ser fotocopiados em número suficiente para o trabalho em sala de aula;*
> *Ao devolvê-la ao Museu do Homem do Nordeste, certifique-se de que todo o material está em ordem, inclusive com as fichas de avaliação.*

Museu: aprendendo com você a ensinar (Fundaj, 1997b, p. 14).

As instruções de uso do material também nos trazem outros indícios sobre as concepções que orientavam a equipe na concepção desse material didático com o uso de peças do Museu do Homem do Nordeste.

Inicialmente, há recomendações que dizem respeito à conservação física do material didático. É lembrado que "seu manuseio exige cuidados", que a vitrine de "acrílico [...] arranha rápido". Vemos, ainda, a sugestão de definir um vigia para o material "[...] elegendo um auxiliar por dia para manter-se vigilante sobre a exposição". Essas observações sobre o cuidado são associadas à responsabilidade coletiva de fazer com que os expositores tenham uma duração que os permita circular por mais espaços, por mais tempo, ampliando assim o alcance da atividade.

Uma segunda ordem de orientações é sobre a montagem do material didático. É lembrado da importância de colocá-lo em lugar "seco e bem iluminado". Acompanha também a observação para que a iluminação direta fique distante das peças. Esses cuidados museológicos são necessários porque a Caixa Didática e os objetos que transportava prova-

velmente permaneceriam no local por alguns dias e não poderiam sofrer desgaste com a humidade ou o calor da luz direta.

Ao final dessas orientações, é escrito "Museu: aprendendo com você a ensinar", como se fosse um slogan do projeto. Essa declaração emblemática destaca que a Caixa Didática era uma ideia original que estava sendo elabora, construída e testada. Essa frase também sinaliza que a equipe que desenvolveu o programa se valia dos princípios da educação popular. Sinaliza que a equipe tem consciência de que desenvolve uma atividade nova e inovadora que será significada pelo público assumindo sentidos e valores imprevistos, mas que devem ser observados pelos educadores como legítimos.

No retorno das caixas ao museu, as escolas e os professores participantes deveriam responder um questionário de avaliação. Nesse, havia perguntas sobre como foi o desenvolvimento das atividades na escola, sobre as disciplinas e conteúdos curriculares que se utilizaram do material. Esse leque de perguntas novamente mostra a disposição da equipe em aprender com a comunidade que utilizou o material e, de alguma forma, melhorar sua qualidade. Mas uma última pergunta indaga sobre a percepção do papel social do museu:

> Houve alguma modificação quanto ao conceito de MUSEU, para os alunos da escola, após a exposição da Caixa Didática? Como isso foi percebido? (Fundaj, 1997b, p. 12).

Nessa questão, vemos a intenção da equipe em perceber como a sua comunidade pensa e observa o museu. E mais, se essa percepção se modificava. Essa formulação faz-nos ver que a própria equipe tem presente que a atividade Caixa Didática era tão inovadora que transformava a própria concepção de museu socialmente difundida.

Vemos, portanto, a intenção da equipe que concebeu e produziu esse programa educativo de difundir os valores culturais dos objetos culturais transportados nas caixas didáticas, mas difundir também a importância da instituição museu para a sua comunidade. Reflete, mais uma vez, os debates expressos nas cartas patrimoniais.

IMAGENS DA ATIVIDADE

Não temos relatório descritivo das ações desenvolvidas com a Caixa Didática em outras instituições. Mas estão arquivadas algumas fotos que nos permitem visualizar um evento ocorrido no Museu do Homem do Nordeste. Sem informações descritivas do ocorrido, tomaremos esse evento fotografado como um protótipo, como uma aplicação experimental daquilo que a equipe executora do projeto desejava que ocorresse nos espaços que recebessem a Caixa Didática.

IMAGEM 02: Formação Caixa Didática – Atividade educativa no saguão do Museu do Homem do Nordeste. **Fonte:** Recuperado de "Fundação Joaquim Nabuco. (1997c). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste". *Relatório de acompanhamento de projetos 1990 a 1996* (mimeografado). Recife: Fundaj.

Na IMAGEM 02 acima, podemos extrair algumas informações significativas sobre o projeto. Inicialmente, percebemos que a atividade educativa ocorria no saguão de entrada do museu. Isso mesmo com a instituição dispondo de salas mais adequadas para palestras para o público amplo. Tal opção provavelmente guarda relação com a proposição de que a exposição da Caixa Didática fosse montada em lugar não formal: a área coberta de uma escola (e não na sala de aula), o salão de uma associação de moradores, de um sindicato ou de uma igreja (e não um auditório).

Nessa figura, identificamos a museóloga Silvia Brasileiro falando para um grupo de pessoas composto majoritariamente por jovens com camisas escolares. Também percebemos a presença de dois adultos destacados à direita da foto, junto ao pilar, de frente para os estudantes, posição característica de professores que acompanham grupos de estudantes. Ou seja, claramente, trata-se de um grupo alunos da Educação Básica levados ao museu por seus professores.

Também nos chama a atenção a presença das Caixas Didáticas posicionadas em frente aos estudantes e ao lado da museóloga. Essa disposição dos elementos (objeto exposto – palestrante – público) torna-nos evidente que a fala da museóloga apresentava aos alunos as informações sobre as peças expostas na Caixa Didática. É possível supor que a palestrante está utilizando as informações que estão presentes no material de apoio produzido pela equipe: a história da cestaria, seus usos pelos povos indígenas, tipos de trama, objetos que são produzidos.

Na IMAGEM 03 a seguir, é possível ver a Caixa Didática em si. Podemos perceber sua construção em madeira e acrílico translúcido. A estrutura compacta permitia o transporte dos objetos museológicos em segurança. Seu sistema de encaixe viabilizava uma montagem simples e segura.

Mas agora a Caixa Didática está montada no lado externo do hall de entrada, diretamente sob o sol, o que contraria as recomendações apresentadas nas "Orientações de uso". Como sabemos que a equipe do museu tem clareza do dano que essa iluminação direta oferece às peças de sisal, devemos, portanto, entender que essa disposição foi feita apenas para aproveitar a iluminação e obter uma fotografia de melhor qualidade. Esse procedimento reforça a hipótese de ser essa atividade um ensaio de uso do material produzido, uma testagem conduzida pela equipe para verificar a eficiência da Caixa Didática sobre a Cestaria Indígena.

IMAGEM 03: Formação Caixa Didática – Vitrine montada. **Fonte:** Recuperado de "Fundação Joaquim Nabuco. (1997c). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste". *Relatório de acompanhamento de projetos* 1990 a 1996 (mimeografado). Recife: Fundaj.

Nessa IMAGEM 03, temos uma visão panorâmica da Caixa Didática. É possível ver, no centro da imagem, a vitrine de acrílico translúcido com três prateleiras para suporte das peças. No interior da vitrine, é possível ver peças de cestaria como chapéus e cestas, objetos culturais associados à cultura indígena.

Nos lados, vemos os dois expositores em forma de L que também serviam como tampões para o transporte da vitrine. Nesses expositores, também é possível perceber textos informativos e fotografias. No expositor da esquerda, vemos colares e sacola. No da direita, estão expostos um tapete e um conjunto de arco e flechas.

Olhando as peças, a disposição e as informações complementares, somos levados a crer que a Caixa Didática, por si, permitiria uma boa percepção da temática da cestaria indígena. Os diferentes objetos apresentados dão uma boa dimensão da multiplicidade de seus usos e funções da cestaria. Ao mesmo tempo evidencia a complexidade da técnica de produção e o nível de qualidade atingido pelas comunidades indígenas da Região Nordeste.

IMAGEM 04: Formação Caixa Didática – Vitrine montada. **Fonte:** Recuperado de "Fundação Joaquim Nabuco. (1997c). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste". *Relatório de acompanhamento de projetos* 1990 a 1996 (mimeografado). Recife: Fundaj.

O material de apoio traz um bloco de ilustrações com um passo a passo para a produção da trama do sisal. Na IMAGEM 04 acima, vemos um grupo de pessoas, diferente do grupo das figuras anteriores, em torno de uma mesa no interior de uma sala. As portas e janelas da sala, bem como o jardim externo, permitem-nos reconhecer o espaço físico do Museu do Homem do Nordeste, o que nos leva a entender que essa atividade se desenvolve em uma sala do museu e não em outra instituição.

Sobre a mesa, vemos sacos de onde saem cortes de sisal ou cipós, materiais propostos no material impresso, e vemos nas mãos das pessoas as tramas de sisal. Essa foto, portanto, evidencia-nos que a oficina descrita no material impresso estava sendo executada.

Em seu conjunto, essas fotos evidenciam que o programa educativo Caixas Didáticas foi efetivamente desenvolvido. Segundo o Plano Anual de Trabalho de 1996 (Fundaj,1996), 16 escolas inscreveram-se para visitar o Museu do Homem do Nordeste nesse ano e para participar do programa Caixas Didáticas. Não podemos afirmar que todas essas escolas efetivamente vivenciaram todas as atividades propostas pelo planejamento, mas, com certeza, tiveram uma relação mais qualificada com as peças expostas e, por meio desta, com a cestaria indígena. Materializa-

ram a preocupação de aproximar a comunidade dos objetos da cultura popular e tradicional.

CONCLUSÃO

Ao longo da segunda metade do século XX, ocorreu um amplo debate internacional sobre o papel dos museus na valorização da cultura popular e tradicional. Os planos e relatórios anuais do Museu do Homem do Nordeste evidenciam que essa discussão circulou pela instituição influenciando diversas ações sendo a Caixa Didática apenas uma delas.

Nossa leitura dessa documentação administrativa da década de 1990, arquivada pela própria instituição, possibilita-nos perceber que a Caixa Didática possibilitou a circulação das peças representativas da cultura popular e tradicional por espaços externos ao museu. Dessa forma, deu visibilidade a práticas culturais e valorizou saberes populares e tradicionais ligados à cestaria da própria região, materializando as diretrizes da "Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular", patrocinada pela Unesco em Paris no ano de 1989.

Destacamos, também, que, ao criar o projeto Caixas Didáticas, a equipe do Muhne, seguindo as tendências museológicas do período, afirmou o papel pedagógico do museu. Vemos que foi organizada não apenas a exposição em si, mas um conjunto de atividades didáticas que apontavam estratégias de ensino ativo que potencializavam o valor didático dos objetos culturais expostos. Esse conjunto materializa preocupações presentes na *Declaração de Caracas* (1992) sobre *A missão dos museus na América Latina hoje: novos desafios*, promovida pelo Icom.

Podemos, portanto, supor que a equipe do Muhne assumiu de forma consciente os princípios da museologia social na concepção e produção da ação educativa Caixa Didática. Tanto o material de divulgação como os relatórios de atividades evidenciam que o museu pretendia assumir o lugar de diálogo com a sua comunidade na construção da sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

Chagas, M., & Gouveia, I. (2014). Museologia Social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação). *Cadernos do CEOM,* 27 (41), 9-22 [Disponível em https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2592, consultado em 25/01/2020].

Conselho Internacional de Museus [Icom]. (1999). Declaração de Caracas 1992. *Cadernos de Sociomuseologia*, 15(15), 243-265. Lisboa, PT: Universidade Lusófona. Disponível em https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/32, consultado em 25/02/20].

Fundação Joaquim Nabuco [Fundaj]. (1996). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste. *Fichas de cadastro de projetos/atividades* (mimeografado). Recife: Fundaj.

Fundação Joaquim Nabuco. (1996). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste. *Plano Anual de Trabalho* (mimeografado). Recife: Fundaj.

Fundação Joaquim Nabuco. (1997a). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste. *Caixa Didática* (fôlder mimeografado). Recife: Fundaj.

Fundação Joaquim Nabuco. (1997b). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste. *Projeto Caixa Didática* (mimeografado). Recife: Fundaj.

Fundação Joaquim Nabuco. (1997c). Instituto de Documentação. Museu do Homem do Nordeste. *Relatório de Acompanhamento de Projetos 1990 a 1996* (mimeografado). Recife: Fundaj.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Cartas Patrimoniais.* (n.d.) [Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226, consultado em 27/02/20].

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]. (1989). *Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura*

Tradicional e Popular. Paris: IPHAN. [Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf.

O ESTUDO DO MEIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA REGULAR

Edson Joaquim dos Santos
Julio Schneider Neto

Embora se encontrem muitas variações – e significativas discussões – sobre a melhor forma de se designar as atividades didáticas propostas em ambientes fora das salas de aula e das escolas preferimos, atentando-nos para os limites e escopo deste texto, usar a expressão "estudo do meio". Trata-se da forma que mais se repete no cotidiano dos profissionais da educação e também a mais citada na literatura referencial. Entendemos, desde já, que boa parte da educação patrimonial – muito embora não a ela como um todo – se estabelece através dos estudos do meio e, nesse sentido, aqui as agregaremos sob a primeira designação.

Outrossim, ambos autores são docentes da educação básica desde os anos 1990, tendo desenvolvido suas atividades profissionais em escolas públicas e particulares, bem como se integrado ao ProfHistória da Unicamp, com o objetivo de aprimoramento desse cabedal de experiências, consistindo esse artigo em importante passo nesse sentido.

Atividades externas ao ambiente escolar e voltadas para conhecimentos experienciais realizados em campo são práticas recorrentes que acompanham historicamente a educação formal. É possível se afirmar que ainda nos primórdios do processo de institucionalização da educação – no Brasil a partir de meados do século XIX – quando se atribuíram circunscrições e limites entre as escolas e as comunidades, quase que por ironia, as instituições escolares viram-se obrigadas a transpor seus muros para (re)conhecerem aquilo e aqueles que se apresentavam de maneira insuficiente, aquém de seus próprios portões. De certa forma, e com permissão para a aproximação, não se estranhe que escola e estudos do meio sejam irmãos.

Por outro lado, as proposições acadêmicas, metódicas, sobre os estudos do meio como estratégias didáticas são mais recentes. Pontuschka (2004) e Bittencourt (2018) reconhecem que, no Brasil, as experiências que admitiram os estudos do meio como sistemáticas válidas de ensino e de aprendizagem ligaram-se inicialmente às concepções educacionais de inspiração anarquista, presentes em instituições formais e informais de ensino entre fins do século XIX e início do século XX. Porém, prosseguem as autoras, com os anos 1900 mais avançados, houve impulso mais significativo na adoção sistemática dos estudos do meio como parte integrante das programações escolares. As acepções pedagógicas escolanovistas – e também suas correlatas –, adotadas por muitas escolas financiadas e frequentadas por partes das elites econômicas e culturais, se responsabilizaram pela expansão da estratégia didática.

As proposições de estudo do meio, via de regra, se chocam com a lógica dos estabelecimentos de educação básica. Porque estes, por inércia, receosos e conservadores, circunscrevem entre suas cercas e muros, como fronteiras perpétuas, as atividades de ensino e de aprendizagem. Muitas forças agem para esta estabilização tectônica das rotinas educativas: as concepções pedagógicas, aparentemente imemoriais e inamovíveis, que alicerçam as práticas de trilhos únicos; a submissão institucional aos órgãos ditos competentes; as direções e coordenações que assombram as sugestões que lhes desordenam o dia a dia; o rigor dos horários e dos regramentos que cerceiam os tempos para proposições de natureza coletiva, interdisciplinar ou que se fazem no contrafluxo do cotidiano. Pesam ainda, no sistema público sobretudo, a crônica carência de recursos que se soma, de maneira destrutiva, a mesmice das formas em que se procedem os empenhos financeiros. Questões relacionadas à segurança e logística são também complicadoras.

Há que se prever a superação destes bloqueios para que se viabilizem estudos do meio nas unidades escolares. De qualquer forma, conforme se dirá mais à frente, os robustos ganhos que esses trazem na formação dos estudantes compensam sobejamente.

PLANEJAMENTO ESCOLAR, PROGRAMAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES E ESTUDOS DO MEIO

De acordo com a autora Circe Bittencourt:

> O estudo do meio é um método de investigação cujos procedimentos se devem ater a dois aspectos iniciais. O primeiro deles é que esse método é um ponto de partida, não um fim em si mesmo. O segundo é que sua aplicação resulta sempre de um projeto de estudo que integra o plano curricular da escola e pode ser integral ou parcial. (BITTENCOURT, 2018, p. 223)

Antes de tudo, é necessário para que os estudos do meio propostos permitam deslocamentos favoráveis ao aprendizado, que as sugestões dos roteiros estejam consonantes com as programações das disciplinas, especialmente nos projetos interdisciplinares. Há que se ter clareza de que os estudos do meio, quando desejados, ainda nos períodos dos planejamentos didático-pedagógicos, precisam estar associados ao desenvolvimento letivo dos componentes do currículo.

Neste sentido, entendemos ser mais correto qualificá-los como estratégias de ensino e, para tanto, como indica Circe Bittencourt (2018), reconhecer que existem metodologias e recursos pedagógicos que lhes são inerentes, específicos.

Sendo assim, para se constituir roteiros de estudos do meio consequentes, como em qualquer planejamento das rotinas das atividades educativas, é preciso que se finquem justificativas, objetivos gerais e específicos, cronogramas, programações das atividades e das avaliações. Neste texto, aproveitando-nos de relatos de algumas experiências concretas[1], para maior clareza dos processos didático-pedagógicos envolvidos, quisemos apresentá-las seccionadas em etapas: pré-estudo do meio, estudo *in loco* e pós-estudo.

1 Os presentes relatos encontram-se em nossas experiências enquanto docentes, coordenadores e organizadores de estudos do meio da rede privada de ensino, em variadas escolas. Esses relatos não se concentram na experiência de um único estudo do meio ou de uma única instituição de ensino.

Morote (2019) realizou exaustiva revisão bibliográfica sobre a importância de *"las salidas de campo"* para o ensino de Geografia[2] na Espanha. Compilando estudos dos autores Gómez-Ortiz (1986), Sánchez-Ogallar (1995), Godoy e Sánchez (2007), Lara (2011), Montilla (2005) fez longa lista dos deslocamentos pedagógicos proporcionados pelas atividades de campo que, concedendo-se alguma tolerância, também podem ser lidos como justificativas e objetivos dos estudos do meio. Da lista, destacamos:

- aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula;
- visão multidisciplinar sobre a paisagem e meio ambiente;
- observação direta dos objetos de estudo e aprendizagem estruturada nas faculdades de observação, análise e síntese;
- indução ao trabalho interdisciplinar e em equipe;
- estímulo ao desenvolvimento de posturas responsáveis, autônomas e participativas;
- desenvolvimento das habilidades de manuseio de instrumentos e técnicas de amostragem;
- capacitação para lidar com situações problemáticas em torno de um tema, do enfrentamento de problemas e de casos reais;
- aquisição de conteúdo conceitual e atitudinal;
- associação com estratégias de ensino e aprendizagem, contextualizadas na realidade e em grupos colaborativos;

Para a autora Níbia N. Pontchuska:

> [...] as observações, os depoimentos realizados durante o Estudo do Meio mostram toda uma realidade oculta, cuja reflexão e análise permitem o desenvolvimento de uma consciência social e a percepção de intervenções possíveis, ou seja, entender a teia

2 Podem, evidentemente, ser extensivos para História e outros componentes curriculares.

> de relações sociais que estão por trás da paisagem, por trás da aparência para se chegar a sua essência. (PONTCHUSKA, 2004b, p. 15)

Corroborando essas proposições acerca das vantagens pedagógicas dos estudos do meio encontramos pesquisas que trazem dados relevantes. MARGRAVES (2005) entrevistou 124 professores que se engajaram em estudos do meio em Surrey e Vancouver (Colúmbia Britânica -Canadá) e aferiu (as respostas não são excludentes) que 56,7% consideraram importante a ligação com a programação curricular, 52,5% perceberam maior estímulo e envolvimento por parte dos estudantes e 45,8% valorizaram as experiências práticas. Também GREENE, KISIDA, BOWEN (2014), entre 2012 e 2013, aplicaram questionários a "10.912 alunos e 489 professores de 123 escolas diferentes" que, em grupos orientados, visitaram o Museu de Arte Americana Crystal Bridges (Arkansas). Os autores afirmaram que, para mais de 60% dos pesquisados, desenvolveu-se maior capacidade de pensamento crítico, maior empatia por História e museus de arte, maior tolerância em relação às opiniões distintas. Para alunos mais pobres e/ou das áreas rurais os números foram ainda mais positivos, superando 70%.

DOS OBJETIVOS À PREPARAÇÃO

Certamente, existem várias formas de se organizar didática e metodologicamente o estudo do meio[3]. Considerando as experiências anterio-

3 Apenas, como breve exemplo, de que estudos do meio podem trilhar outras vias metódicas, relatamos uma experiência de estudo do meio ao Parque Estadual e Turístico do Alto Ribeira, em São Paulo, onde os estudantes visitaram as famosas cavernas da região. Toda a preparação foi direcionada à expedição espeleológica, algo distante, a rigor, de inferências históricas. No entanto, a agência promotora do evento, indicou a possibilidade de que juntássemos, no roteiro de visitas, o Quilombo de Ivaporunduva, localizado nas proximidades. Mas como fazer uma vivência de meio, sem um pré-estudo estruturado? Nessa circunstância, o estudo do meio, converteu-se em pré-estudo das atividades didáticas que seriam propostas a posteriori. Sugerimos aos estudantes fazerem um relatório audiovisual das atividades ofertadas no quilombo, como roda de conversa, visita às edificações, oficinas de plantio, caça, pesca e artesanato. De volta a sala de aula, os relatórios foram socializados e seus assuntos debatidos. Por fim, construiu-se uma análise histórica da escravidão e das comunidades quilombolas na atualidade. Apesar da incorporação da atividade por via lateral, os estudantes apropriaram-se da vivência no quilombo e reuniram arsenal de referências que lhes permitiram conceber, entender e compreender a importância do assunto.

res, apontamos aqui uma sistemática articulada em três etapas: pré-estudo (preparação), estudo *in loco* (vivência) e pós-estudo (sistematização).

No entanto, essa organização fará sentido para o processo de ensino-aprendizagem quando imbuída de pergunta norteadora/tema gerador ou, em situações mais complexas, quando partes constituintes de projetos maiores que envolvam toda a escola.

O essencial do estudo do meio não se situa "no" local a ser visitado, mas em "como" será visitado, observado, analisado e compreendido.

Como em todas as atividades de ensino-aprendizagem, os estudos do meio devem ser pensados a partir de justificativas e objetivos claramente definidos e em consonância com os projetos político-pedagógicos das escolas. Sendo assim, observamos duas questões prévias e determinantes que profissionais proponentes de um projeto de estudo do meio necessitam fazer a si mesmos: por que querem realizar o estudo do meio e quais serão os objetivos a serem buscados no projeto?

Como as respostas a essas questões precisarão ser elaboradas coletivamente e de forma interdisciplinar dimensiona-se aqui, por evidência, um dos aspectos mais desafiadores, centrais e que deslocam, para melhor, a opção por realização dos estudos do meio: o rompimento com os procedimentos estanques que se repetem na educação.

O PRÉ-ESTUDO DO MEIO

O pré-estudo do meio é o apronto da saída e da viagem. Em acordo com os objetivos traçados, essa etapa deve ser pensada, concebida e confeccionada. Podem existir bons estudos do meio sem preparação antecedente, porém, um pré-estudo qualificado, embute maior confiabilidade para consecução de resultados significativos.

Não é incomum que as escolas, por motivos variados, já tenham em sua organização uma cartela de locais e roteiros preestabelecidos para desenvolvimento dos estudos do meio. Existem instituições de ensino que definem, ainda durante o planejamento do ano letivo escolar, os lo-

gradouros dos estudos extramuros e que também valorizam a participação democrática, inclusive com envolvimento dos estudantes. Com estas práticas em vista, faz-se necessário voltarmos à ideia anterior: o essencial não é "onde" se irá, mas "como" o lugar deverá ser explorado.

Definindo-se o espaço geográfico do estudo, é fundamental a realização do pré-estudo do meio. Essa etapa, essencialmente, consiste em pelo menos três processos sequenciais:

I) pré-estudo de campo docente - fase em que se aprofunda o conhecimento prévio pelos professores e demais agentes escolares dos locais que serão futuramente visitados;

II) atividades prévias de ensino-aprendizagem realizadas pelos estudantes antes da imersão *in loco*;

III) apresentação das atividades e dos critérios de avaliação.

O PRÉ-ESTUDO DE CAMPO DOCENTE

Para os docentes que se farão envolvidos nas atividades do estudo do meio, as visitas, os reconhecimentos e, especialmente, os contatos prévios com pessoas e elementos que poderão constituir o estudo são determinantes para o êxito do projeto. Grosso modo, numa analogia com a atividade docente regular, o pré-estudo do meio corresponde à preparação das aulas.

Nesta fase, a equipe de professores entra em contato com as instituições, moradores e profissionais procurando vislumbrar os melhores itinerários, explorações e atividades - oficinas, entrevistas, rodas de conversas - que tragam melhores vivências. Questões de organização e da logística elementar também podem ser retomadas: locais e horários das refeições, disponibilidade de sanitários, acessibilidade, segurança.

OS PRÉ-ESTUDOS DE CAMPO EM CIDADES MINEIRAS E PERNAMBUCANAS

Faremos relatos de duas experiências de pré-estudo docente, realizadas nos anos 2004 e 2019, respectivamente, a partir de nossa experiência docente em instituições de ensino paulistanas, que serão denominadas "escola A" e "escola B" para preservação das identidades dos participantes: o primeiro, sobre os núcleos urbanos que se edificaram à época da mineração em Minas Gerais (em sua maioria, durante o século XVIII) e que são conhecidas como "cidades históricas"[4] mineiras; e o segundo, em Recife, Olinda e Igarassu, no estado de Pernambuco.[5]

A experiência realizada em Minas Gerais, nas cidades de Mariana e Ouro Preto, despertou alguns questionamentos sobre os locais que haviam sido visitados em anos anteriores, pela mesma instituição escolar (Escola A). O roteiro de visitação fixava-se demasiadamente em um itinerário "tradicional", sacralizado e centralmente turístico, onde as visitas, por vezes, se resumiam a extensas observações combinadas com explanações sobre aquilo que se olhava[6].

Como a atividade seria vivenciada por estudantes do 8º ano do ensino fundamental (E.F.), pensamos ser necessário que o pré-estudo de campo permitisse o planejamento de muitas ações de ordem prática, por exemplo, a participação em oficinas artísticas. Nesse contexto, adicionou-se no itinerário uma oficina de pedra-sabão ministrada por um artista local.

Em meio a contemplação de inúmeras obras de arte setecentistas, talhadas nas mesmas pedras-sabão, os estudantes teriam a oportunidade de conhecer e vivenciar, de forma efetivamente prática e sensitiva, a arte escultural com aqueles materiais, além de poderem perceber certas permanências históricas. As obras de arte que se veem nas consagradas

4 Tiradentes, São João del Rei, Congonhas, Mariana, Ouro Preto e Sabará são as mais referenciadas.

5 Registre-se que os destinos e roteiros foram definidos pelas coordenações escolares e se enraizaram, de certa forma, na "cultura escolar" de estudos do meio.

6 Cabe aos profissionais da educação envolvidos extrapolar objetivos extraturísticos nas atividades extramuros.

igrejas do barroco mineiro, de certo modo, ainda se fazem presentes e, curiosamente, persistem como atividades econômicas locais bastante associadas ao turismo.

Outra mudança introduzida naquele pré-estudo do meio fora a inclusão de visita à Igreja de Santa Efigênia de Ouro Preto. Entre os motivos que levaram os docentes a esse deslocamento em relação ao que rotineiramente se fazia, destacaram-se: a igreja não pertence aos catálogos dos roteiros históricos mais repetidos e sacralizados de Ouro Preto; a forte relação daquele templo com o passado escravocrata e com a cultura afro-brasileira; a oportunidade de se conhecer parte da periferia da cidade e, assim, olhar Ouro Preto por perspectiva incomum; identificar, por meio da observação direta, aspectos daquilo que não se institui como prioridade para preservação e que se categoriza, pelo menos para uma certa indústria de turismo, como não central; conhecer o processo de crescimento das franjas da cidade não pertencentes a fatia do tecido urbano tombado como patrimônio histórico da humanidade.

Também, o pré-estudo de campo desenvolvido em Recife, Olinda e Igarassu, pela "Escola B", foi igualmente ímpar. O acúmulo trazido das experiências dos estudos anteriores, bem como o intenso envolvimento dos agentes escolares, permitiu aos docentes dimensionar a complexidade urbana, tanto espacial quanto social, de forma que melhor fossem compreendidas as paisagens e territórios. As vivências culturais puderam ser ampliadas e as leituras acerca dos roteiros turísticos convencionais tornaram-se mais críticas em todas as três cidades.

Outra apreensão importante deste pré-estudo foi o estabelecimento, por mediação de interlocutores locais, de contatos que auxiliaram na realização das oficinas, das rodas de conversa e dos encontros. Inclusive, do ponto de vista da organização logística, se conseguiu referenciar locais para pernoite e alimentação, opções de transporte e, sobretudo, analisar trajetos, itinerários, locais de parada, cronograma e horários das atividades.[7]

7 Independentemente de a instituição de ensino contratar uma agência especializada em viagens pedagógicas, sempre se fará necessário, à luz dos objetivos do projeto, a definição da logística pelos agentes educativos da escola. Evidentemente, que a agência poderá (e deverá) sugerir opções de roteiros e experiências - imagina-se que há um acúmulo pretérito -, no entanto, as definições competem aos docentes envolvidos no projeto.

Certamente, essa imersão que antecedeu o estudo trouxe à equipe docente maior aclaramento acerca dos roteiros das visitações e favoreceu a participação efetiva dos estudantes com o estudo *in loco*.

PRÉ-ESTUDO DO MEIO: DE VOLTA À ESCOLA

> O trabalho coletivo dos professores envolvidos e dos estudantes, para a definição da área e do tema a serem estudados, dos objetivos a serem alcançados, da metodologia de trabalho a ser adotada e das técnicas a serem empregadas para a obtenção e registro dos dados; além disso, o grupo deverá definir previamente o produto final a ser elaborado. Tudo isso requer o diálogo constante com as pessoas, com o espaço, com a história e com as fontes de pesquisa. (GOETTEMS, 2006, p. 59)

Realizado o pré-estudo pelos docentes - e com o retorno à escola - passou-se à preparação dos estudantes. Indicação de leituras, coleta de informações, montagem dos grupos de trabalhos tornaram-se rotinas para que se acumulassem conhecimentos dos locais que seriam explorados durante o estudo do meio.

Nesta fase do pré-estudo, especificamente para as preparações da viagem às cidades mineiras, ainda no planejamento escolar de janeiro, considerando que as visitas estavam programadas para ocorrer entre a última semana de agosto e primeira semana de setembro, foram definidos com maior precisão os destinos e a logística. Depois, nas primeiras semanas de fevereiro, o projeto foi apresentado aos estudantes e aos pais.

Na sequência, todos os componentes curriculares em concertação multidisciplinar, direta ou indiretamente, envolveram-se nos preparativos. Realizaram-se leituras, fichamentos, relatórios, trabalhos em grupo, trabalhos escritos, oficinas, seminários. Diante de tantos conteúdos e propostas de estudo organizou-se uma espécie de apostila de pré-estudo para que fossem compiladas as mais diversas referências - os objetivos gerais e específicos do pré-estudo, cronograma das atividades de fevereiro a agosto, critérios de avaliação que seriam adotados.

Quanto à experiência nas cidades pernambucanas, o pré-estudo ocorreu de modo diferente. Foram recuperadas as referências tomadas durante o pré-estudo de campo e, a partir delas, os professores puderam definir os principais planos não curriculares que deveriam orientar as observações, contemplação, vivências e inferências.

Organizaram-se eixos[8] de direcionamento dos pré-estudos que se concentraram no desenvolvimento das percepções acerca do patrimônio imaterial, com destaques para culinária, odores e sabores; contracultura; liturgias e expressões culturais; permanências, rupturas e afetividades patrimoniais.

Esses eixos condicionaram a formação dos grupos de trabalho, sendo que os estudantes puderam escolher aos quais iriam se juntar.

Definidos os temas, compostos os grupos e os professores responsáveis, pudemos produzir os roteiros específicos das visitações. A relação entre docentes e alunos, então, tornou-se mais participativa, interativa e horizontal. Os grupos poderiam sugerir os espaços que seriam visitados, desde que ficassem claros os critérios nas quais as sugestões se basearam. Indicações de alteração de roteiro pressupunham reflexões sobre "o que", "por quê", "como" e "quando" da proposta.

Dessa forma, os locais de visitação poderiam ser distintos para cada um dos grupos. Também as observações, investigações e os enfoques se apresentariam diversas, mas consonantes com os eixos predeterminados.

8 Precisamente, os eixos foram: patrimônio imaterial; divisão de uma sociedade de classes; culinária, cheiros e sabores; contracultura; liturgias e expressões culturais; permanências, rupturas e afetividades patrimoniais.

IMAGEM 01 e 02- caderno de campo; observação e registro da paisagem.

Ainda nessa etapa, se projetaram os trabalhos de sistematização relativos ao pós-estudo, também chamamos de produtos finais, que deveriam ser apresentados: 1. "Caixa de sensações" organizada por cada participante para guarda de materiais e registros variados, essencialmente, folhetos, artesanatos, lembranças e também as anotações do caderno específico[9]; 2."Cantoria", produção de paródias que fizessem referências aos ritmos e expressões musicais regionais ouvidos durante o estudo do meio.

O ESTUDO DO MEIO E SUAS VIVÊNCIAS

> [...] o conhecimento é construído na interação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, em um movimento de ir e vir entendendo se que o objeto de conhecimento inclui os indivíduos e suas relações em toda a dimensão social que é constitutiva dos sujeitos no movimento de conhecer [...] (SME, 1992, p. 15)

9 Os registros eram realizados em um caderno de campo que todos recebiam, mas que, todavia, não se tratava de um caderno com perguntas/respostas, mas sim um pequeno caderno com folhas coloridas, sem nenhuma orientação escrita. Esse material tinha por objetivo condensar informações, sensações e experiências do campo.

Os relatos que seguem são de viagens que incluíram pernoites[10] e, por derivação, contém saudade antecipada, emoções tensas, inseguranças.

Nos primeiros minutos do grande dia, ainda nos momentos iniciais de concentração, antes da saída e diante dos responsáveis, é importante que se retomem as conversas sobre um dos aspectos mais determinantes para o sucesso do estudo: a organização pessoal e perante o grupo.

As situações nas quais a organização, como conteúdo atitudinal, se sobrepõe aos demais conteúdos, planejados ou não, são absolutamente comuns. Horários e cronogramas das atividades, inclusive das mais elementares, como alimentação, descanso e sono, descarte de lixo, arrumações (alojamentos, materiais e roupas) - que no dia-a-dia das atividades domésticas os estudantes normalmente não estão incumbidos - tornam-se, obrigatoriamente, importantes demandas durante o estudo do meio. Relevante, como em quaisquer outros conteúdos, que se definam atribuições organizacionais e atitudinais. Os acompanhantes, docentes mais ainda, necessitam prevê-las em todas as fases do estudo do meio como lugar importante do ensino-aprendizagem.

Concentremo-nos agora no relato do estudo *in loco* nas cidades pernambucanas.

RECIFE E OLINDA: PERCEPÇÕES DO PATRIMÔNIO E DAS IDENTIDADES

Para o estudo de Recife e Olinda, logo no início, os estudantes se distribuíram pelos grupos que haviam sido, ainda durante o período de pré-estudo, organizados por eixos temáticos. Conosco, concentraram-se aqueles que escolheram o tema "patrimônios e afetividades".

10 Essa característica não é uma regra. Em verdade, está mais para exceção - a inclusão de pernoite nas viagens, como comentamos, é extremamente valiosa do ponto de vista educativo, mas, costumeiramente, esbarra nos limites financeiros e dos regimentos das escolas. Há inúmeros estudos do meio realizados no entorno da escola, na própria cidade ou em locais adjacentes, fracionados em etapas, em que os estudantes realizam seus estudos de campo durante o horário das aulas. Nesse sentido, destacamos a dissertação de mestrado de Arno A. Goettems, indicada na bibliografia.

Seguimos para um centro de informações turísticas, onde, em diálogo com o atendente – um estudante de Turismo – foram externados os objetivos e as intenções do grupo: conhecerem espaços e roteiros considerados não sacralizados, localidades ou instituições que promovessem turismo não convencional, além de um centro religioso de matriz africana.

Consideradas nossas solicitações, felizmente, houve confirmação do agendamento de visita no centro religioso localizado em Olinda - que havia sido previsto pelo pré-estudo – e, também nos foi sugerido que visitássemos a comunidade "Ilha de Deus", em Recife, para a experiência com turismo comunitário. Neste momento, com as escolhas realizadas e roteiros reorientados, tem-se a sensação de alguma imprevisibilidade para sequência dos trabalhos. Entretanto, para nossa segurança, valemo-nos do pré-estudo de campo e ficamos mais confortáveis porque tínhamos antecipado conhecimentos acerca dos territórios visitáveis. Também, a generosa opção pelo compartilhamento das escolhas com estudantes, permitindo-lhes protagonismo, favorecia a divisão de responsabilidades sobre possíveis incompletudes ou insucessos.

O centro religioso de matriz africana que se visitou em Olinda é patrimônio cultural de Pernambuco. Fez-se uma roda de conversa em que foram explicitadas as intolerâncias, as perseguições e as discriminações cotidianas dirigidas contra aquele espaço religioso. O grupo, formado integralmente por meninos e meninas de origem judaica, se percebeu "no espelho da segregação" e se reconheceu identitariamente, em memorável momento, podendo, então, se aproximar respeitosamente daquele templo religioso e da comunidade. Essa aproximação pode ser observada, da mesma maneira, pelas manifestações de sensibilidade e compreensão para com aquele ícone do patrimônio religioso e cultural pernambucano.

Logo depois, mas ainda nessa trilha, de reconhecimento pelas identidades, pelas afinidades e autorreferências seguimos em visita à primeira sinagoga do Brasil (Kahal Zur Israel) e à uma escola judaica, ambas em Recife.

IMAGEM 03 - Roda de conversa com os estudantes da escola judaica (Recife).

Na visita à comunidade carente, Ilha de Deus, situada em um dos metros quadrados mais caros de Recife, onde se desenvolve o projeto de turismo comunitário que desejávamos conhecer, a precariedade econômica se evidenciou e para nossos alunos, provenientes de extratos sociais mais elevados, a pobreza adquiriu fisionomia.

Entretanto, com o propósito de se tornarem as experiências da visita àquela comunidade mais completas e intensas, programamos que durante nossa estada naquela comunidade haveria almoço, roda de conversa, oficina de artesanato e ainda um passeio de barco. Essas atividades foram importantes para amainar as sensações de deslocamento e estranhamento social[11].

Conhecer territórios não-patrimonializados com forte potência para debates de importantes questões históricas, especialmente de resistência social, em uma cidade cuja referências culturais são múltiplas forçou-nos a refletir acerca dos patrimônios e seus sentidos para uma comunidade ou, de outra forma, de acordo com o professor Ângelo E. S. Pessoa:

11 Anote-se que o almoço realizado no Bistrô Negralinda contribuiu significativamente para que nossa passagem pela comunidade evocasse boas memórias. Nos registros dos cadernos de viagem muitos foram os comentários sobre o quanto se fartaram gulosa e alegremente naquele espaço.

> Na cidade atual está não apenas a alma daqueles que hoje lhe dão sentido, mas, também, a daqueles que um dia lhe deram a existência. Um conjunto de bens tombados, sem a alma dessas pessoas, é uma fantasmagoria, um corpo inerte onde precisamos encarnar a alma de todos. O presente é História, as pessoas são Patrimônio. (PESSOA, 2019, p. 31)

Completando o percurso, os alunos conheceram o Maracatu, através da apresentação de oficina rítmica, tendo contato com instrumentos e cortejo ritualístico. Parte considerável dos integrantes do receptivo eram jovens, o que facilitou as interações entre os grupos. A identidade etária transformou-se em meio de convergência para identificar, reconhecer e valorizar o Maracatu como patrimônio cultural.

IMAGEM 04 - Oficina de artesanato com material reciclado no Ateliê de Antero Assis (mamulengueiro-brincante em Pernambuco). Em 2015, o Mamulengo tornou-se patrimônio cultural brasileiro.

Fez-se nova roda de conversa e o contato com os instrumentos musicais foi o fio condutor para que os jovens maracatuzeiros e os alunos pudessem expressar suas sensações, alegrias, expectativas e experiências. Conversas engrenadas, os adultos decidiram afastar-se. A horizontalidade entre as partes apoderou-se do contexto e aos estudantes interagiram, para alegria pedagógica, com "o meio".

PÓS-ESTUDO: A SISTEMATIZAÇÃO

É imprescindível que, ao final de quaisquer atividades pedagógicas - inclusive, é claro, estudos do meio - ocorram devolutivas que sistematizam, de alguma forma, aquilo que se vivenciou.

Este processo de sistematização deve ser preestabelecido em conformidade e simetria com os objetivos e as expectativas iniciais e, além disso, se apresentar como procedimento disruptivo em relação à experiência.

Trataremos em seguida das propostas do pós-estudo que foram definidas para experiência nas cidades pernambucanas. Destacaremos a caixa de sensações, a cantoria e, ainda, uma terceira atividade - produção de mapas afetivos - que foi incorporada no decorrer do estudo.

A "CAIXA DE SENSAÇÕES"

Aos estudantes foi proposta a confecção de caixas, de quaisquer tamanhos, formatos ou materiais, que pudessem portar, além do caderno de campo e do mapa afetivo (nos referiremos à frente), também as "sensações" vividas durante o estudo. Para tanto, indicou-se que fossem guardados nas caixas folders, mapas, bilhetes de entradas, enfim, objetos que os remetessem às lembranças e memórias daqueles dias. Por se tratar de atividade pessoal, as mais surpreendentes "sensações" foram encerradas nas caixas. Experiências óticas, sonoras, táteis - e até tentativas de reprodução do mangue! Vale destacar que cada estudante teve de escrever um texto introdutório, uma sucinta resenha, a respeito da caixa de um outro colega favorecendo que os interlocutores conhecessem outras "sensações" da viagem.

IMAGEM 05 - Pós-estudo do meio (sistematização): exposição das "Caixas de Sensações".

O trabalho foi intenso por parte de toda comunidade escolar envolvida. Mesmo contando com aulas regulares para a confecção das caixas, muitos estudantes tiveram trabalho extra no contraturno, alterando a dinâmica familiar. Os resultados, entretanto, na constituição de referências foram substanciais. Além disso, a motivação para o fabrico das caixas manifestou-se de modo surpreendentemente positivo. Organizou-se, inclusive, uma exposição das caixas em sala exclusiva durante a Mostra Cultural da escola.

O MAPA AFETIVO

A ideia era criar um mapa que registrasse as afetividades vivenciadas. Sentimentos, cheiros, paladares, situações - entre demais experiências - deveriam ser cartografadas, sem preocupação com escalas ou outros atributos regulares geográficos.

Reconhecemos que a proposta se tornou demasiadamente complexa. Faltou repertório, a estratégia não foi trabalhada de forma suficiente no pré-estudo e também pesou a escassez de tempo para desenvolvimento dos elementos constitutivos do mapa afetivo durante o pós-estudo.

Foi necessário redimensionar critérios, objetivos e expectativas.

É comum se superestimar as capacidades em quaisquer etapas dos estudos do meio. Por isso, o contínuo diálogo entre os profissionais envolvidos – e também a escuta dos estudantes – é fundamental para que os pés se mantenham no chão.

CANTORIA

Durante a viagem, os estudantes entraram em contato com ritmos e expressões musicais regionais. Ouviram maracatu, frevo, repente, forró e ciranda. Carregados destas referências e divididos em grupos elaboraram paródias, onde letras e musicalização remetiam às experiências vividas.

O conjunto dos professores, com maior envolvimento dos colegas de música e de redação, orientaram os trabalhos, inclusive durante os ensaios preparatórios das apresentações finais.

Cumpridas todas as etapas, o estudo do meio terminou em feliz cantoria!

IMAGEM 06 - Roda de Ciranda com Lia de Itamaracá (artista é "Patrimônio Vivo" do estado de Pernambuco desde 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos do estudo do meio como estratégia didática de grande validade para o ensino e a aprendizagem.

As propostas dos roteiros, se umbilicalmente articuladas com as programações das disciplinas e com os projetos pedagógicos das unidades escolares, facilitarão o engajamento dos docentes e das equipes pedagógicas em esforço coletivo.

Os estudos do meio necessitam de mobilização de todos proponentes e partícipes porque o êxito dependerá fortemente do envolvimento dos atores nas várias etapas que acreditamos sejam estruturantes do estudo do meio: o pré-estudo – dos docentes e demais agentes educacionais com preparação em campo e dos alunos em sala de aula –, do estudo in loco e do pós-estudo, quando se procede o trabalho de sistematização.

Por fim, de forma analítica, apresentamos relatos de experiências estruturadas que foram desenvolvidas nas cidades mineiras e em Recife, Olinda e Igarassu.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*. Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2018. p. 253-291.

FERREIRA, André Pinto. *Usina São João:* História, Memória e Patrimônio no Ensino de História. 2016. Dissertação em Ensino de História - ProfHistória - UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ.

GOETTEMS, A. *Problemas ambientais urbanos*: desafios e possibilidades para a escola pública. 2006. 221 páginas. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

GREENE, J.P., KISIDA, B. AND BOWEN, D.H., 2014*. The educational value of field trips*: Taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more**.** *Education Next*, *14*(1), pp. 78-87.

HARGREAVES, L. J. 2005. *Attributes of meaningful field trip experiences.* (Unpublished Master's thesis). Simon Fraser University, Vancouver, Canada.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia* (Londrina) v. 18, n. 2, 2009.

LOPES, Danilo Eiji. *História dos estudos do meio*: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOROTE, Álvaro. Las salidas de campo en España como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía.Una revisión bibliográfica. 2019. *Geographicalia*. 27-49. 10.26754/ojsgeoph/geoph.2019714142.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. "Por trás e para além dos Monumentos: Materialidade, desmaterialização e invisibilidade dos patrimônios ou de como a consagração se torna a outra face da assepsia da história". In: *30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. Associação nacional de História. Recife, PE, 2019.

PONTUSCHKA Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... Em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. IN: VESENTINI, José Willian (org.). *O Ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004a. Cap. 8.

PONTUSCHKA, Nídia. Nacib. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. IN: *XIII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS*, 13., 2004b, Goiânia. Anais eletrônicos... Goiânia, GO, 2004b.

SCHNEIDER NETO, Julio. *O rural como meio* - Implementação de estudo do meio rural em escolas da rede pública municipal de Piedade-SP. 2011. Trabalho de conclusão de curso - PIAP – Projeto de Impacto na Administração Pública. MBA Executivo em Gestão Pública - Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Cadernos de formação. Estudos do Meio e Outras Saídas Para o Ensino Noturno*. São Paulo: SME, 1992.

VISANI, Mylene Silva de Pontes. *Construindo visibilidades na cidade de São José/SC*: Uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes. 2018. Dissertação em Ensino de História - ProfHistória. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ângelo Emílio da Silva Pessoa. Professor do Departamento de História da UFPB, atuando como docente na Graduação, no PPGH/UFPB e no ProfHistória/UFPB. Possui Licenciatura em História pela UFPB e Doutorado em História Social pela USP. Desenvolve pesquisas em torno de História do Brasil colonial, Ensino de História, Patrimônio Cultural, Historiografia Brasileira, Teoria e Metodologia da História. É líder do Grupo de Pesquisa Saberes Históricos: Ensino de História, Historiografia e Patrimônios.

Paulo Souto Maior. Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da UFRN. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPB. É licenciado em História pela UFCG, mestre em História pela UFPE e doutor em História pela UFSC. É autor do livro: *Assumir ou não assumir: o Lampião da Esquina e as homossexualidades no Brasil* (2020).

André Mendes Salles. Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, docente permanente do Programa de Pós-graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História desta mesma instituição. Graduação em História pela UFPE. Mestrado em História pela UFPB. Doutorado em Educação pela UFPE.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Paula Squinelo. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e nos Programas de Mestrado: Profissional em Ensino de História (UFMT) e Interdisciplinar em Estudos Culturais (UFMS). Doutorado em História Social (USP/Brasil). Autora dos livros *A Guerra do Paraguai, essa desconhecida... Ensino, memória e história de um conflito secular* (2002) e *A Guerra do Paraguai – ontem e hoje: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul -1868-2003* (2015).

Déborah Roberta Santiago Chaves Vilela. Professora na Educação Básica (Anos Finais) e Superior - Professora colaboradora da Faculdade do Sertão do Pajeú - FASP. Graduada em Licenciatura em História pela UFRPE. Especialista em Ensino de História do Brasil pela FAINTVISA Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História Social e da Cultura Regional da UFRPE.

Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski. Professora do curso de História da UFMS, campus de Nova Andradina. Cursou graduação e especialização em História na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR, mestrado em História na UFPR e doutorado em História na UFSC. Escreveu o livro *Morrer para não sofrer: questões de gênero e suicídios em Castro/PR (1890-1940).*

Edson Joaquim dos Santos. Professor de História, atua na rede pública de educação básica, licenciado em História pela PUCCAMP. Possui especialização em Educação, Criatividade e Tecnologia pela Metrocamp - Campinas/SP. É mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Unicamp/SP.

Eduardo Roberto Jordão Knack. Professor adjunto da Unidade Acadêmica de História da Universidade Federal de Campina Grande e do Programa de Pós-Graduação em História. Graduado (2005) em História pela UPF, Mestre (2007) em História pelo PPGH da UPF, Doutor (2016) em História pelo PPGH da PUCRS, com período sanduíche na Universidade Nova de Lisboa.

Julio Schneider Neto. Professor de História, atua na rede privada de educação básica, bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), possui especialização em Gestão Pública pela Fundação Getulio Vargas (FGV). É mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Unicamp - Campinas/SP.

Keila Queiroz e Silva. Professora da Universidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição. Historiadora pela UFCG. Mestre em História pela UFPE. Doutora em Sociologia pela UFPB. É autora do livro *Famílias avoternais e outras faces do envelhecer* (2021).

Leonardo Civale. Professor da Universidade Federal de Viçosa e professor do Programa de Mestrado em Geografia e do Doutorado em Arquitetura e Urbanismo da UFV. É também Professor e Coordenador do Mestrado Profissional em Patrimônio, Paisagens e cidadania (História - UFV). Graduação em História pela UFF e em Geografia pela UFRJ. Mestre em Engenharia de Produção pelo COPE. Doutor em Geografia pela UFRJ.

Lucas Marinho Nunes. É professor de História da Rede Municipal de Paraty – RJ e da rede estadual do Rio de Janeiro. Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá (2009) e Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2020). Produziu a revista digital *Caminhos da Música Suburbana – Itinerário de Educação Patrimonial na Grande Madureira – RJ.*

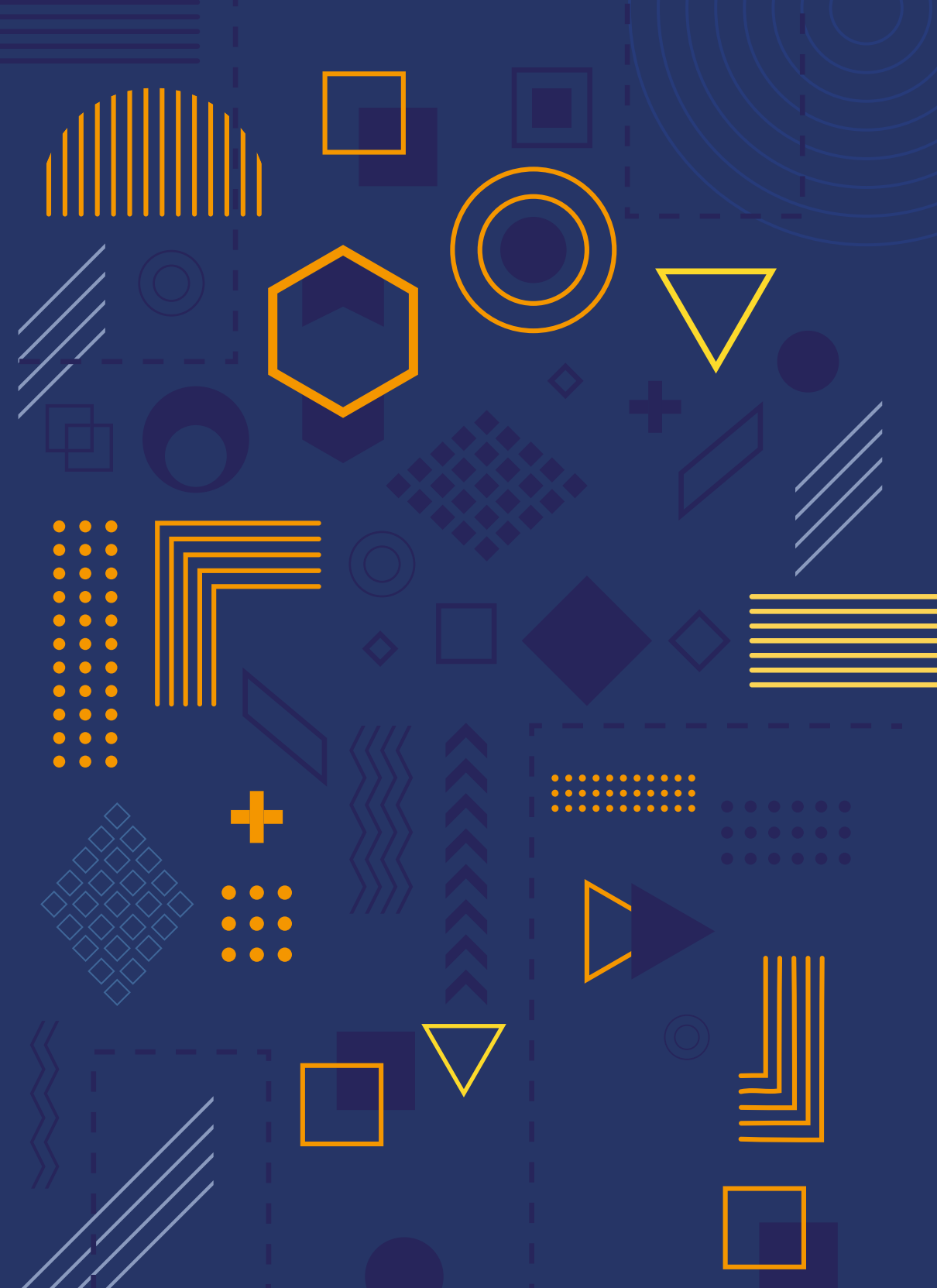
Luciana Evangelista. Professora na Universidade Estadual de Londrina. Atuou como docente em curso de graduação em História e de pós-graduação. Graduada em História pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho. Especialista em História Cultura e Sociedade pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Mestre em História Social pela Universidade de Londrina – UEL. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF.

Marcelo Fronza. Professor em Prática de Ensino de História do quadro permanente do Departamento de História da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. É professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA/UFMT e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição (PPGHIS/UFMT). Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Paulo Julião da Silva. Professor da UFPE, do ProfHistória e do Programa de Pós-Graduação em História na mesma instituição. Possui graduação em Licenciatura História (FUNESO-2004), Especialização em Ensino de História das Artes e das Religiões (UFRPE-2006), Mestrado em História Social da Cultura Regional (UFRPE-2010) e Doutorado em História Cultural (UNICAMP-2016).

Ricardo de Aguiar Pacheco. Professor Associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco lecionando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História e no Programa de Pós-graduação em História. Possui Doutorado em História (2004), Mestrado em História (1998) e Licenciatura em História (1994) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autor do livro *Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente* (2017).

Roberta Siqueira de Souza Antonello. Professora da Rede Estadual e Municipal de Mato Grosso. Graduação em História e Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso. Autora do Livro Paradidático

intitulado *Oficinas de História, Guarantã do Norte -MT: História, Patrimônio e Sujeitos,* publicado pela Secretaria de Educação do Município de Guarantã do Norte (2020).

Walkiria de Freitas Martins. Professora de História do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - MG. Graduada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela UFV (2006/2007). Mestre em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) - MG (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania), em 2016. Cursa o Doutorado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Rio de Janeiro - RJ, na Linha de Pesquisa "Patrimônio, Ensino de História e Historiografia", com projeto sobre o patrimônio arquitetônico modernista brasileiro, reconhecido como patrimônio mundial (Conjunto Urbano de Brasília e Conjunto Moderno da Pampulha).