

ENSINO DE HISTÓRIA

TEORIAS, PRÁTICAS E NOVAS ABORDAGENS

VOLUME 3

“PATRIMÔNIO CULTURAL, MEMÓRIAS,
IDENTIDADES E MUNDOS DO TRABALHO
NO ENSINO DE HISTÓRIA”

Org. Danilo Alves Bezerra e Felipe Augusto dos Santos Ribeiro



ENSINO DE HISTÓRIA

TEORIAS, PRÁTICAS E NOVAS ABORDAGENS

VOLUME 3

“PATRIMÔNIO CULTURAL, MEMÓRIAS,
IDENTIDADES E MUNDOS DO TRABALHO
NO ENSINO DE HISTÓRIA”

Org. Danilo Alves Bezerra e Felipe Augusto dos Santos Ribeiro



Universidade
Estadual do Piauí



PROF**HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Recife, 2023

E59 Ensino de história [livro eletrônico] : teorias, práticas e novas abordagens – Volume 3: “Patrimônio cultural, memórias, identidades e mundos do trabalho no ensino de História” / Organizadores Danilo Alves Bezerra, Felipe Augusto dos Santos Ribeiro. – Recife, PE: Edupe, 2023. – (Ensino de História; v. 3)

Formato: ePUB

ISBN 978-85-518-5161-6

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação. I. Bezerra, Danilo Alves. II. Ribeiro, Felipe Augusto dos Santos.

CDD 907

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Vice-reitora: Prof. José Roberto de Souza Cavalcanti

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros
Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida
Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos:

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)
Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)
Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)
Prof. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)
Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)
Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)
Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)
Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)
Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)
Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)
Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Diretor Científico e Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Secretário Executivo: Felipe Ramos da Paixão Pereira Rocha

Assistente Administrativo: Renan Cortez da Costa

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Este livro foi financiado com recursos do PROEB através do convênio N° 904989 / 2020-UPE E CAPES.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

SEÇÃO I – EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E METODOLOGIAS

(DES)CONSTRUINDO ESTÁTUAS	15
--	-----------

Guilherme Felkl Senger

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O MUSEU COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NAS AULAS DE HISTÓRIA	37
--	-----------

Daniela Félix de Oliveira

Joseanne Zingleara Soares Marinho

PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISES E METODOLOGIAS DIDÁTICAS À LUZ DA HISTÓRIA DAS MULHERES	57
---	-----------

Alcione Aparecida da Silva

Eulália Maria A de Moraes

MEMÓRIAS DA FÉ: PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DOS FESTEJOS DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, EM BOCAINA-PI	79
---	-----------

Marcus Vinícius da Luz Rocha Sousa

AQUI JAZ RELIGIOSIDADE, PODER E MORTE: O ESPAÇO CEMITERIAL COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	99
---	-----------

Milca Fontenele de Sousa

SEÇÃO II – PATRIMÔNIO, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

EM BUSCA DE OUTRAS HISTÓRIAS EM CAMPO MOURÃO-PR: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS COM AS CRIANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	121
---	------------

Maíra Wencel Ferreira dos Santos

Cyntia Simioni França

CONHECENDO A SI PARA VALORIZAR OS SEUS: UMA ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SIMÕES FILHO-BA	141
--	------------

Ana Cláudia de Jesus Lopes

A MEMÓRIA INSTITUCIONAL COMO PATRIMÔNIO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRN	163
---	------------

Clivya da Silveira Nobre

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA ORAL: EDUCAR PELAS NARRATIVAS	187
--	------------

Tiago Nilson da Silva

SEÇÃO III – MUNDOS DO TRABALHO E ENSINO DE HISTÓRIA

O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: VISÕES PANORÂMICAS A PARTIR DO CURRÍCULO	205
--	------------

Juliana da Silva Barros

Fernando Cauduro Pureza

OS TRABALHADORES E SEU PATRIMÔNIO CULTURAL: “LUGARES DE MEMÓRIA”, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA	225
---	------------

Juçara Mello

Felipe Ribeiro

O MOVIMENTO OPERÁRIO BRASILEIRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ENSINO E NARRATIVAS EM DISPUTAS NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2020	245
---	------------

Isaque de Souza de Oliveira

Geovanni Gomes Cabral

ENSINO DE HISTÓRIA E MUNDOS DO TRABALHO NAS ESCOLAS: O CHÃO DE ESCOLA COMO PRÁTICA DE HISTÓRIA PÚBLICA	267
---	------------

Luciana Pucu Wollmann do Amaral

Samuel Silva Rodrigues de Oliveira

Claudiane Torres da Silva

SOBRE OS AUTORES	289
-------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação e entusiasmo que apresentamos aos leitores e leitoras o volume *Patrimônio cultural, memórias, identidades e mundos do trabalho no ensino de História*, que faz parte da coleção *Ensino de História: teorias, práticas e novas abordagens*, projeto organizado pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sediado no Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, em Parnaíba-PI.

Empreitada de horizonte amplo e que enreda temas aparentemente díspares, os textos aqui reunidos discutiram de modo longitudinal questões singulares e de longa permanência na historiografia, desta vez vinculados ao Ensino de História. Nesse sentido, agregamos trabalhos que discutem as relações entre memória e patrimônio na Educação Básica e em outros espaços de produção e aprendizagem histórica; bem como os aspectos inerentes aos debates sobre cultura popular, mundos do trabalho e relações identitárias nesses espaços. Assim, estão inclusas perspectivas as mais diversas que podem discorrer sobre a análise de livros didáticos, reflexão da prática docente, divulgação de relatos de experiência e de pesquisa de campo, abordagens sobre educação patrimonial, história do trabalho, história local e regional, bem como as interrogações atinentes ao papel do professor-pesquisador no cotidiano escolar e acadêmico frente à temática proposta.

Tendo em vista a amplitude e o conjunto diversificado de textos recebidos e aprovados, treze capítulos no total, consideramos a seguinte divisão temática em três subseções: (1) *Educação Patrimonial e*

Metodologias; (2) *Patrimônio, Memórias e Experiências Pedagógicas*; e (3) *Mundos do Trabalho e Ensino de História*.

A seção *Educação Patrimonial e Metodologias* abre-se com uma empolgante tanto quanto atual discussão promovida por Guilherme Felkl Senger em *(Des)construindo Estátuas*. A abordagem sugere uma revisão mesmo das políticas de memória e da escolha de outros signos do passado para além dos já consagrados. Essa discussão se dá no contexto do ensino fundamental a partir da metodologia de ensino baseado em projetos em perspectiva interdisciplinar.

Em seguida temos o texto das autoras Daniela Félix e Joseanne Zingleara Marinho, *Educação Patrimonial e o Museu como espaço de educação não-formal nas aulas de História*. Nesse, temos um sólido debate bibliográfico acerca da noção de patrimônio e sua expansão ao longo das últimas décadas. Patrimônio e memória, as políticas estatais em torno do patrimônio, do Estado, em torno do *début* das políticas de preservação, até o debate mais recente, envolvendo a imaterialidade de bens patrimonializados e a educação patrimonial a partir do uso de museus em sala de aula e seus potenciais didáticos para as construções de habilidades e competências previstos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

As autoras Alcione Aparecida da Silva e Eulália Maria A de Moraes, no capítulo *Patrimônio cultural e ensino de História: análises e metodologias didáticas à luz da história das mulheres*, trazem uma instigante discussão sobre a composição patrimonial histórica das mulheres e as potencialidades didáticas na difusão dessas histórias com protagonismo feminino, a partir da utilização de espaços de memórias, como museus, centros culturais e afins.

Em *Memórias da Fé: projeto de educação patrimonial a partir dos Festejos de Nossa Senhora da Conceição, em Bocaina-PI*, Marcus Vinícius da Luz Rocha Sousa faz uma articulação importante entre a perspectiva de um patrimônio imaterial local, ligado à festa que dá nome ao texto, e a discussão desse em sala de aula em uma proposta que

abarca história oral, memória e as potencialidades da cultura popular festiva para vincular pessoas e inventar sentidos para a vida cotidiana. Incluindo, após um denso debate teórico-metodológico, a proposta de um Museu da Fé em Bocaina.

A primeira seção do volume se encerra com *Aqui jaz religiosidade, poder e morte: o espaço cemiterial como recurso didático para o ensino de História* de Milca Fontenele de Sousa. A autora parte de um atual conceito teórico, o de “patrimônio vivo”, de Hugues de Varine, para pensar o espaço cemiterial enquanto um lugar de aprendizagem. Esse ponto de partida lança a autora a perscrutar um debate extenso e de difícil e competente síntese envolvendo patrimônio, cidade e as possibilidades de análise de fontes cemiteriais como janela para entrever as lutas por representação e a construção da memória, a partir de práticas fúnebres, em Piracuruca - Piauí.

Na seção *Patrimônio, Memórias e Experiências Pedagógicas*, os capítulos privilegiam análises mais localizadas e específicas de projetos desenvolvidos em sala de aula. O primeiro deles, intitulado *Em busca de outras histórias em Campo Mourão-PR: produção de conhecimentos com as crianças no ensino de história*, das autoras Maíra Wencel Ferreira dos Santos e Cyntia Simioni França, busca compartilhar e analisar um projeto desenvolvido com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Campo Mourão, estado do Paraná, em plena pandemia de COVID-19, tendo como mote as experiências de cada estudante com a cidade, debatendo a construção de memórias e a história local.

Em seguida, Ana Cláudia de Jesus Lopes aborda em *Conhecendo a si para valorizar os seus: uma análise sobre a experiência em educação patrimonial nas escolas públicas de Simões Filho-BA* as experiências de um projeto realizado em dezessete escolas públicas na referida cidade baiana, através de mediações patrimoniais e oficinas temáticas com docentes e discentes da Educação Básica, fomentando reflexões sobre história local.

No capítulo *A memória institucional como patrimônio do curso de História da UFRN*, Clivya da Silveira Nobre percorre a trajetória deste espaço de formação superior na capital potiguar, cujas origens remontam ao final da década de 1950. A partir de entrevistas realizadas com docentes aposentados que já atuaram no curso, essas memórias registradas permitiram reflexões sobre os rumos do curso ao longo das décadas, as iniciativas de construção de sua memória institucional, as mudanças no perfil docente e seu legado na formação de profissionais da área de História.

Encerrando a segunda seção, Tiago Nilson da Silva em seu capítulo *Ensino de História e história oral: Educar pelas narrativas* apresenta reflexões a partir das narrativas de uma mulher negra do bairro da Armação da Piedade, no município de Governador Celso Ramos, estado de Santa Catarina. A proposta do texto é examinar as possibilidades pedagógicas do uso de memórias de pessoas negras e indígenas para o ensino de História nas escolas.

Por fim, na seção *Mundos do Trabalho e Ensino de História*, foram reunidos capítulos preocupados em estabelecer diálogos e conexões práticas entre esses dois campos do conhecimento histórico consolidados no país. O texto inaugural é *O Ensino da História Social do Trabalho: visões panorâmicas a partir do currículo*, de Juliana da Silva Barros e Fernando Cauduro Pureza, que procura demonstrar alguns dos principais impasses que entrecruzam a prática docente ao buscar tratar da história do trabalho em sala de aula, ao passo que também desenvolve uma análise dos documentos formativos do campo do Ensino de História relacionados à temática.

No capítulo *Os trabalhadores e seu patrimônio cultural: “lugares de memória”, identidades e ensino de História*, Juçara Mello e Felipe Ribeiro analisam um simpósio cujo fito era pensar as perspectivas de análise dos mundos do trabalho e seus desdobramentos identitários articulados à conceitos caros para o debate patrimonial, como o de “lugares de memória”. O texto percorre pesquisas de escopos

diversos articulando patrimônio, memória coletiva, mundos do trabalho e as possibilidades dessa articulação no ensino-aprendizagem de História.

Já o texto de Isaque de Souza de Oliveira e Geovanni Gomes Cabral, intitulado *O movimento operário Brasileiro no Livro Didático de História: ensino e narrativas em disputas no Programa Nacional do Livro Didático 2020*, propõe uma instigante análise sobre como a temática do movimento operário é narrada nos livros didáticos de História, tendo como fonte de investigação dez livros de coleções de livros didáticos de História voltados para o 9º ano do Ensino Fundamental, todos aprovados pelo PNLD para o ano de 2020.

Encerrando a seção, o capítulo *Ensino de História e mundos do trabalho nas escolas: o Chão de Escola como prática de história pública*, de Luciana Pucu Wollmann do Amaral, Samuel Silva Rodrigues de Oliveira e Claudiane Torres da Silva, abordam sobre as tensões e carências de correspondência entre o debate universitário e escolar sobre a história social dos “de baixo”, englobando as desigualdades de classe, raça e gênero. A partir da experiência do projeto *Chão de Escola*, uma seção do site do Laboratório de Estudos da História do Mundo do Trabalho da UFRJ (LEHMT) que publica seqüências didáticas e entrevistas voltadas para docentes da Educação Básica, o texto discute sobre os desafios enfrentados na escola ao refletir sobre o conceito de trabalho nos currículos do ensino básico de História.

Apresentados os treze capítulos que compõem este volume da coleção, busca-se propiciar uma leitura tanto agradável, quanto provocativa, visando compartilhar experiências, perspectivas, críticas e posições variadas que contribuam com os debates sobre patrimônio, memórias, identidades e mundos do trabalho no ensino de História.

Danilo Alves Bezerra - Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Felipe Augusto dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Organizadores

SEÇÃO I

Educação Patrimonial e Metodologias

(DES)CONSTRUINDO ESTÁTUAS

Guilherme Felkl Senger

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

(Des)construindo Estátuas trata-se de um capítulo da dissertação de mestrado: “Memória e Estratégias de Ensino de História em Convivências Interdisciplinares”, defendida em 20 de julho de 2022, junto ao programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História – ProffHistória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Uma vez que o motor das pesquisas do Mestrado Profissional – ProffHistória é o ensino de história em si, um dos cerne da dissertação foi a análise do projeto (Des)construindo Estátuas e suas estratégias didáticas envolvendo interdisciplinaridade. Dada a polêmica de contestação de estátuas, sobremaneira as manifestações em nível mundial do movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), que se potencializaram a partir da morte do afro-americano George Floyd por membros da força policial de Minneapolis, em maio de 2020. O impulso do projeto foi de contextualizar os eventos então em curso, com o objetivo de compreender as relações intrínsecas à memória, patrimônio e política, sob diferentes perspectivas e, em especial, a do pensamento decolonial. Para tanto foi elaborado um projeto de planejamento associativo interdisciplinar.

A partir de escolhas que investem em disparar temáticas que ampliem a percepção curricular, apresentam-se as bases de sustentação teórica associadas a uma discussão atualizada sobre patrimônio e memória. Através de levantamento da trajetória de estudos no campo

memorial, torna-se mais acessível a produção de material que adeque o debate sobre patrimônio para os interesses dos estudantes do Ensino Fundamental, como propõem o projeto (Des)construindo Estátuas.

Atestado da vontade preservadora dos laços colonizadores que nos atrelam à Europa e mais precisamente a Portugal, uma construção de patrimônio nacional que, ao que tudo demonstra, seguiu herdeira de tradições luso-cristãs. Do Brasil de tempos coloniais predominam estátuas de bandeirantes, casas-grandes, igrejas do ciclo do açúcar e do ouro e tantas mais indumentárias e documentos. Da Independência depreende-se um patrimônio de paços e palácios imperiais, com um óbvio destaque para a memória artística e arquitetônica da cidade do Rio de Janeiro, que perdurou todo o período do Império como capital. Destaca-se também o Museu do Ipiranga, recentemente restaurado, a partir de grandes aportes de investimentos, e que se encontra em vias de reinauguração em meio às comemorações dos 200 anos da Independência. Ainda podemos citar o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), mostrando os primeiros esforços centralizadores de tempos imperiais, que se sustenta como entidade de pesquisa desde 1838 até hoje. Há ainda uma enormidade de homenagens em logradouros, estátuas e bustos que fazem menções aos tempos da monarquia por todo Brasil. Apesar de terem sido citados esses marcos nacionais envoltos pela História Colonial (1500-1822) e do Império (1822-1889), foram passadas algumas décadas republicanas que se estabeleceram os primeiros regramentos sobre o patrimônio, como define Oliven (2003, p. 80-81):

No Brasil, a legislação sobre patrimônio é da década de 1930, quando o país passou por um processo de integração nacional, com o aprofundamento da construção da 'brasilidade'. A opção feita naquela época foi realizada pela arquitetura de elite. [...] Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Cultura, optaram pelo patrimônio edificado, com o consequente tombamento de igrejas barrocas, casas-grandes e outras formas de pedra e cal.

A opção por pedra e cal de então ainda reverbera na lista de mais de 20 mil edifícios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Não é à toa que quando se fala em patrimônio parece haver uma imediata associação a monumentos e edifícios antigos, além de, claro, os museus, espaços de preservação. Foi, então, durante o governo varguista que se elaborou uma política de formação cultural do país, e o Decreto-lei nº 25/1937, ainda em vigor, traz em seu artigo primeiro, o seguinte:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (BRASIL, 1937).

Transparece nessa legislação o interesse da época na fabricação de símbolos monumentais para o país. O populismo e a estatização promovida por Vargas foram claramente sendo moldados também pelas noções de patrimônio e memória, mesmo que mantendo uma relação ambígua a diversos setores que compunham a intelectualidade brasileira, ora incluídos e ora excluídos, dependendo da aproximação política que mantinham em relação ao governo.

A política cultural de memória do Brasil esteve diretamente atrelada aos projetos ideológicos governistas, passando por regramentos autoritários da Era Vargas, pelo Regime Ditatorial e finalmente conhecendo uma “abertura democrática” na ampliação da cidadania posta em voga na Constituição de 1988. O enfrentamento de setores sociais populares com a política de censura da Ditadura Militar (1964-1985) fez emergir produções culturais de protesto e ajudou a definir, ao longo dos anos 70 e 80, a emergência de movimentos múltiplos, protagonizados por trabalhadores, feministas, negros, indígenas, homossexuais, entre outros; grupos que, até hoje, reivindicam para si direitos de cidadania e representação na memória patrimonial

do Brasil. Frequentemente apagadas essas memórias de luta, foram ganhando espaço na paisagem patrimonial, ao mesmo tempo em que convivem com homenagens e monumentos relacionados aos opressores militares.

A construção da identidade cultural brasileira pela via patrimonial foi reforçada pelo Decreto 3.551/2000 (BRASIL, 2000), que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial junto ao IPHAN, seguindo, dessa forma, uma orientação de mapeamento da cultura do país que já vinha ganhando corpo nas universidades, institutos de pesquisa e em órgãos estaduais e federais de cultura a essa época. Esforço em diluir fronteiras entre cultura popular e erudita, a medida do decreto parece querer estender o acesso às políticas de patrimônio cultural a grupos de tradição não europeia. Uma vez que a materialidade europeia e colonizadora foi salvaguardada por diferentes governos vencedores e seus projetos de cultura elitistas, as vozes das ruas, favelas, becos e cortiços ecoando do passado fizeram-se mais presentes no resguardo da imaterialidade cultural. Os rituais, cantos, festas, celebrações, pratos típicos, entre outros, perpassaram em continuidades inerentes às comunidades populares e agora passam a possivelmente fazer parte de um regramento de tombamento histórico dos bens pelo IPHAN. Mas, elucidados os fatores históricos, os setores populares ainda têm de galgar seus espaços de representação na memória nacional, como demonstra Fonseca (2003, p. 76):

Dado o modo como se implantaram as políticas de patrimônio, predominantemente associadas à construção dos Estados-nação e de uma representação da identidade nacional, e dada também sua precária apropriação pela sociedade como um todo, essas políticas terminaram por referir-se predominantemente àqueles grupos sociais que detêm o poder de produzir a representação hegemônica do 'nacional'.

Com o aporte da Antropologia, da Sociologia, da Estética e, principalmente, da História, o enfoque da questão do patrimônio, para além

do que é “nacional”, incorporou-se ao conceito de cidadania, fazendo com que direitos culturais ganhem campo de debates para além do âmbito acadêmico e passem a figurar não apenas em discussões sobre direito à memória, mas ganhem o espaço das manifestações sociais, que buscam reconhecimento de causas particulares a grupos sociais desfavorecidos e historicamente desprovidos de visibilidade.

Dada a amplitude do debate sobre patrimônio e memória na atualidade, a análise da aplicação do projeto (Des)construindo Estátuas será exposta aqui para ampliar o leque de ações práticas de ensino de História. Ainda apresentar possíveis pontes com a interdisciplinaridade constitutiva da pedagogia de projetos. Sendo abordados limites curriculares e proposições de diálogos com outras áreas de conhecimento, que reuniram as disciplinas obrigatórias do 8º Ano do Ensino Fundamental em planejamento associativo. Através da compilação de impressões sobre os encontros e desencontros da disciplina de História em um ambiente de aprendizagem interdisciplinar, foram problematizadas as inserções de temas com caráter decolonial no planejamento e execução do projeto, cujo principal ponto de discussão foi a memória, forjada em estátuas e as disputas de controle de narrativas sobre o passado, que estão contidas no cenário patrimonial brasileiro e mundial.

A condução de planejamentos reconhece a metodologia interdisciplinar como um princípio pedagógico que procura se afastar de denominadores comuns, e outrossim construir propostas alicerçadas na diferença e criatividade. Ao considerar a interdisciplinaridade aproximada da pesquisa, observa-se a exposição de Teixeira (2007, p.69), segundo o qual “[...] suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação [...] [pode] ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia [...]”.

A adoção pela pedagogia de projetos demonstra uma iniciativa de equilibrar necessidades orientadas pela formatação curricular, quando se percebe a estrutura da BNCC elencando conteúdos atrelados

diretamente a habilidades e competências, mas também o papel incumbido a educação escolar nos dias de hoje de atrair os estudantes e prepará-los para flexibilização das relações de trabalho, na definição de Saraiva e Veiga Neto (2009, p. 199):

[...] noção que está muito ligada à pedagogia de projetos e que pode ser assim formulada: mais importante que aprender um determinado conteúdo, é aprender a aprender. [...] Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão [...] de capital humano. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão.

A comunicação em redes digitais é uma produção difícil de capturar em relação às aprendizagens quando comunicada apenas por entregas de atividades devolutivas desenvolvidas pelos estudantes no ensino remoto. Por isso, a necessidade de coadunar a pressão legisladora à necessidade de contemplar interesses de estudantes, comunidade escolar em geral e até do mercado de trabalho com a valorização das escolhas temáticas dos projetos interdisciplinares. Atuando como protagonista ou não, o ensino de História pode intervir questionando a realidade atual no cerne dos projetos e atividades aplicadas. Ao buscar a decolonialidade como princípio para as discussões com as outras disciplinas, as aulas de História, inseridas no contexto interdisciplinar, cumprem um papel crítico e interventor para além do aprender por aprender. Trata-se de objetivar aprendizagens e significados nas propostas de interação com os estudantes, fazendo-os pensar e debater a atualidade e o futuro, reconhecendo o passado e a colonialidade do saber, essa também estendida ao âmbito escolar e das outras áreas do conhecimento presentes nos projetos.

Assim, a análise do projeto (Des)construindo Estátuas foi conduzida pela reunião das produções dos estudantes relativas às atividades

interdisciplinares e através de depoimentos do contexto estabelecido em sala de aula durante a aplicação dos planos de aula, sendo consideradas impressões pessoais e sobretudo a voz dos estudantes. Em última instância, trataram-se de reflexões sobre as relações estabelecidas pela disciplina de História num plano de aulas desenvolvido em conjunto com outras disciplinas diversificadas do currículo do ensino básico, ou seja, descrições das possibilidades despertadas por esse planejamento conjunto, a partir da perspectiva do ensino de História.

De largada, é importante lembrar que a execução do projeto transcorreu o período de disseminação do Covid-19 e as aulas na modalidade remota puderam ser gravadas, facilitando a apropriação de depoimentos mais espontâneos. Assim, um motor das aulas estabelecidas a distância foi a colaboração pelos microfones, com câmeras inativas por falta delas e/ou preferência expressada pelo constante anonimato de expressões faciais, as falas dos estudantes ajudaram a ecoar o ambiente da sala de aula nos computadores.

Logo durante a abertura do projeto, os estudantes foram questionados pelos professores sobre por que as estátuas estão sendo colocadas em questão. Ao que uma das estudantes respondeu:

A questão é que a História é muito manipulada, principalmente dependendo de quem conta ela. Tu pode falar que uma pessoa fez mil maravilhas e foi perfeita, quando na verdade ela matou milhares. Tu pode falar que uma pessoa fez muita coisa errada sendo que ela não fez nada. Tu pode excluir gente, tu pode enaltecer gente, tu pode fingir que pessoas não existiram e acaba que as outras pessoas começam a acreditar. Então, a História é um lugar que tu tem que estudar bem ela, senão tu poder ser muito manipulado facilmente.

Provendo muitas análises satisfatórias da relevância de estudar História e demonstrando ciência da manipulação de discursos históricos, cada vez mais evidenciados no cenário das notícias falsas afetando a própria condução de pesquisa histórica, a estudante colaborou

significativamente para descrição inicial da proposta do (Des)construindo Estátuas. As noções sobre presença e ausência, no marco temporal de estátuas e afins, já se mostraram dispostas, e o projeto teve um terreno receptivo na acolhida de abertura.

O projeto contou com um planejamento interdisciplinar envolvendo História, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Tendo iniciado no dia 03 de agosto e terminado em 28 de agosto 2020, e trouxe como problema central o questionamento “Por que alguns monumentos históricos estão sob ataque?” e a discussão de caráter decolonial da legitimidade de questionar os símbolos constituídos historicamente. Apesar de o componente curricular de História se mostrar predominante no título do projeto, assim como na condução temática, as outras disciplinas, pelo ordenamento estratégico de suas habilidades e competências, encontraram diálogo com as proposições históricas e permitiram a execução de aulas remotas, como encontros de resistência.

O marco temporal mais característico das habilidades e competências de História para o 8º Ano do Ensino Fundamental encontrou lugar no período da Regência e do Segundo Reinado no Brasil. No entanto, isso não limitou em nada as descrições temporais executadas nas aulas. A condução entre planejamento e execução apresentou uma linha de referência nesse recorte temporal no qual, por sinal, é muito fortuita a existência de diversos registros de memória material, no sentido de símbolos, estátuas e museus, mas o diálogo permanente com o tempo presente e os questionamentos mais diretos da ordem decolonial definiram o tom da periodicidade histórica para o projeto, sem necessariamente dissecar o conceito da decolonialidade com os estudantes e fazendo mais referência às marcas de uma presença histórica colonial permanente na arquitetura e no retrato cotidiano das memórias presentes no cenário nacional e mundial. Assim, ecoando num acúmulo discrepante de memórias colonizantes em relação a dos colonizados, sobremaneira, o tempo e a reflexão sobre

patrimônio histórico ganharam espaço para além de uma periodização linear no planejamento e na execução do projeto.

As provocações iniciais com a descrição do projeto seguiram discussões envolvendo o patrimônio memorial e a História erigida em símbolos. Uma reportagem da TV Cultura do Jornal da Cultura, de 10 de junho de 2020, sobre a derrubada e contestação de monumentos históricos pelo mundo serviu de ponto de partida. Dessa maneira, evidenciava-se a repercussão de atos contrários a símbolos estabelecidos como colonizantes, caso da estátua de Cristovão Colombo, decapitada em Boston, nos Estados Unidos, alvo de manifestantes que acusavam a promoção da escravidão e do racismo através da permanência dessa memória patrimonial. Outros ataques, relativos às estátuas de figuras históricas similares, foram citados pela reportagem, como o caso inglês de Edward Colston e de Leopoldo II, na Bélgica. Mas o que causou repercussão entre os estudantes foi a discussão quanto a manifestações contrárias aos símbolos bandeirantes predominantes na paisagem patrimonial de São Paulo.

Através do *chat* alguns estudantes demonstraram estranheza com a situação de contestação aos símbolos pertencentes ao cenário paulistano. Houve posicionamentos firmes contrários à ideia de pichações e depredação de patrimônio, inclusive expressando que as pessoas deviam manter suas opiniões para si. No entanto, assim como o material de reportagem da TV Cultura expressou a interpretação da historiadora da USP, Maria Helena Machado, de que derrubar estátuas como movimento espontâneo, pode causar choque, mas é também um fato histórico em si, posição essa reforçada pelo professor, que serviu como ponto de referência para discutir a legitimidade associada aos atos de ataque às estatuetas. As manifestações dos estudantes expressaram sua visão predeterminada e pautada na recusa do vandalismo, mas logo perceberam que o projeto os estava convidando a partir de discussões atuais, a ponderar sobre os atos e os debates

envolvendo a contestação de símbolos predominantemente masculinos, brancos e europeizantes.

A aula *on-line* prosseguiu com a exibição do filme de animação brasileiro “Uma História de Amor e Fúria”, de 2013. Tratava-se de prosseguir com a discussão introdutória a partir de um contexto cinematográfico. Os estudantes foram alertados para os quatro tempos históricos apresentados no filme: 1566 – de presença Tupinambá no Rio de Janeiro, em oposição à ocupação portuguesa e francesa; 1825 – de organização da Revolta Regencial da Balaiada, no Maranhão, em oposição ao Império; 1968 – de atividade revolucionária em favor da democracia, enfrentando a repressão militar; 2096 – de um futuro possível onde a escassez de água gera uma luta por recursos.

Ainda, na sequência do projeto, a disciplina de Língua Portuguesa aproveitou do ensejo do filme para solicitar a produção de uma resenha crítica, em que foi sublinhada a importância da argumentação e da opinião pessoal sobre o tema. Como a resenha crítica é necessariamente um texto sobre um tema que expõe a opinião do autor, depois de buscarem informações, os estudantes foram convidados a definir sua opinião pessoal sobre o tema relacionado ao filme e continuar refletindo sobre as ideias relativas ao projeto, ou seja descolando essa escrita do debate maior e pensando na reflexão mais concentrada na argumentação sobre “Uma História de Amor e Fúria”, orquestrada pela Língua Portuguesa. Essa condução ponderada pelo planejamento do (Des)construindo Estátuas considerou principalmente que as ideias estavam sendo iniciadas, mas que requisitavam uma produção textual.

A proposta de uma discussão partindo dos pressupostos do projeto, debatendo os eventos da atualidade que estão causando a delapidação de estátuas de figuras históricas controversas, além de uma retomada conduzida pelo conteúdo do filme, ecoaram a frase repetida pelo personagem principal: “Meus heróis nunca viraram estátua. Morreram lutando contra os caras que viraram [...]”. Logo, os estudantes passaram a contestar a predominância de símbolos históricos

de lideranças repressivas violentas no Brasil, partindo das homenagens rendidas ao Duque de Caxias, tanto em estátuas como em logradouros de ruas, e começaram a fazer pesquisas espontâneas sobre números de estátuas e imagens em diversas cidades e quais os discursos contidos nesses símbolos. Considerando as falas e ponderações dos alunos, a continuação do (Des)construindo Estátuas requisitou uma pesquisa de um monumento histórico gaúcho, um brasileiro e um internacional, visando uma atividade de escrita onde os estudantes apontassem por que aqueles monumentos selecionados teriam sido erigidos e uma sustentação argumentativa de se essa memória histórica tem sentido em existir no formato de monumento.

No total, foram entregues prontas vinte e três atividades, sendo importante assinalar os recortes estadual, nacional e internacional. A estátua do Laçador (1954) foi mencionada em quinze das atividades, ou seja, predominou no imaginário de pesquisa dos estudantes. As argumentações sobre a pertinência da estátua mantiveram um tom relacionando à obra: a figura do gaúcho e aos valores culturais do Rio Grande do Sul. A maioria dessas atividades mencionaram o tombamento do Laçador como patrimônio histórico da cidade de Porto Alegre, em 2001. Chamou a atenção um questionamento expresso por uma estudante em sua atividade:

Penso que é uma escultura bem importante para o Rio Grande do Sul, só acho interessante que só o homem gaúcho tem uma representação, e a mulher? Poderia ser criado um laçador com uma representante gaúcha. Acho que ainda há um sentido e acho que não devemos derrubá-la.

Perceptiva e reflexiva, a estudante não contestou a existência física da estátua e nem quis incluí-la no conjunto de monumentos polêmicos discutidos no projeto, mas isso não a impediu de concluir sobre o predomínio da masculinidade na figuração dos habitantes do Rio Grande do Sul. Outros monumentos que foram citados, uma ou mais vezes no âmbito estadual: as ruínas de São Miguel das Missões,

monumento aos imigrantes italianos, monumento à cuia, a estátua de Sepé Tiaraju e a de Bento Gonçalves. Essas duas últimas escolhas carregaram argumentações interessantes relativas ao questionamento geral do projeto. Quanto ao símbolo histórico associado ao herói indígena, um estudante afirmou: “Eu acho que é um monumento bonito e que merecia estar onde está, pois ele homenageia um grande líder (foi ele que liderou uma rebelião contra o Tratado de Madri) e guerreiro indígena dando visibilidade ao outro lado da história”.

No caso da estátua de Bento Gonçalves, uma estudante trouxe sua opinião de maneira aprofundada:

O monumento a Bento Gonçalves foi construído em homenagem à vitória contra os rebeldes na Guerra dos Farrapos; porém, a história contada por trás do monumento conta apenas a vitória que a elite branca teve sobre os mais de mil escravos mortos nessa guerra; portanto, meu argumento é que esse monumento, por não contar uma verdade absoluta, ceda lugar aos que verdadeiramente lutaram nessa guerra em prol de melhorias na qualidade de vida de tantas outras pessoas.

Percebe-se assim que as escolhas relacionadas à pesquisa relativamente livre, apenas restrita quanto à localidade dos monumentos, não variaram muito quanto aos símbolos mais próximos, mas demonstraram a intenção de responder o questionamento quanto à pertinência da existência do patrimônio sob óticas variadas. Quando trouxeram o símbolo dos indígenas, reforçaram a defesa de um “outro lado da História”, ou seja, sublinhando uma dinâmica que identifica a predominância de monumentos colonizantes no cenário patrimonial do Rio Grande do Sul. Quanto à sinalização sobre a estátua de Bento Gonçalves e a Guerra dos Farrapos (1835-1845), a estudante demonstrou ter uma visão composta por um olhar decolonial relativo a esse evento histórico, em particular à figura de lideranças escravocratas.

Nos monumentos nacionais, houve a predominância, marcada por doze menções dos estudantes, ao Cristo Redentor (1931), em que o

comentário geral era de sua importância turística para cidade do Rio de Janeiro e para o Brasil, além de referências à sua simbologia religiosa e de paz. Um dos estudantes sublinhou o conceito relacionado a patrimônio, ao escolher o Centro Histórico de Salvador/Bahia, ajudando a situá-lo no âmbito dos monumentos discutidos no projeto:

O patrimônio histórico representa os bens materiais ou naturais que possuem importância na história de determinada sociedade ou comunidade. Pode ser prédios, ruínas, estátuas, esculturas, templos, igrejas, praças, ou até mesmo parte de uma cidade, por exemplo, o Centro Histórico.

Outras duas escolhas chamaram a atenção por revelar relação com discussões da abertura do projeto, que traziam exemplos relacionados às homenagens aos Bandeirantes, notórios escravizadores e destruidores de espaços de resistência como os quilombos. Sobre Bartolomeu Bueno da Silva, discorre um estudante: “Eu acredito que a estátua não deveria ser colocada ali, pois este homem foi horrível, ele era um dos piores bandeirantes, ele saqueava aldeias e matava e escravizava os indígenas”.

No mesmo sentido, mais uma escrita, essa sobre Anhanguera:

Esta estatua representa um bandeirante que foi responsável por matar, estuprar e escravizar indígenas, ele também foi homenageado com o nome de uma importante rodovia. A estátua se localiza em frente ao Parque Trianon, na Avenida Paulista, em São Paulo. Ele com certeza não devia ser tão homenageado. O seu próprio apelido (Anhanguera) significa “espírito do mal” na língua dos índios goiás.

Nessas duas atividades já se percebe a influência das discussões do projeto, e novamente o predomínio de símbolos colonizadores passa por contestação e análise dos estudantes. As outras escolhas que poderiam passar das fronteiras estaduais do Rio Grande do Sul e pensar mais sobre o Brasil ainda ficaram mais restritas à localidade, como: a

Catedral de Pedra de Canela, o Monumento Nacional ao Imigrante, de Caxias do Sul, do Expedicionário e do Gaúcho Oriental, ambos de Porto Alegre. Já no âmbito internacional, houve uma disputa acirrada nas referências a dois pontos turísticos mundialmente consagrados, com sete menções para francesa Torre Eiffel e seis para estadunidense Estátua da Liberdade. De maneira geral, a escrita dos estudantes reverenciou a importância de tais símbolos, havendo lembranças solitárias, mas ainda similares como: do inglês Relógio Big Ben, do indiano Palácio do Taj Mahal e da italiana Torre de Pisa.

Avaliadas as atividades dos estudantes, foi dado um retorno abordando suas escritas e as escolhas que fizeram nos trabalhos. Nessa aula, foi encaminhada a atividade final do projeto na qual os estudantes tiveram de escolher algum sujeito histórico, de qualquer período para fazer uma estátua. Os materiais indicados foram argila ou massinha de modelar, mas havia liberdade para produzir com outros materiais, caso os estudantes demonstrassem interesse. A proposta foi de procurar nas ausências da História e/ou até mesmo homenagear alguém que lhes é querido, um familiar ou conhecido, trazendo assim uma significação histórica.

Com tempo para pensarem na sua escolha para execução do trabalho final, que viria seguida de uma argumentação oral apresentando o símbolo histórico selecionado, foram oferecidas duas aulas *online*, uma na temática das Revoltas Regenciais, enfatizando a tensão entre os movimentos sociais e o governo imperial brasileiro, e outra tratando do conflito da Guerra do Paraguai e a apresentação de perspectivas diversas sobre o conflito, que marcou a História da América na segunda metade do século XIX.

Discursos históricos conflitantes ajudaram a trazer perspectivas básicas sobre historiografia, mas grandes debates acabaram por não erigir dos microfones e *chat* durante as aulas, que contavam com a concordância dos estudantes para a apresentação expositiva, que tinha as estátuas e outros símbolos de memória como ponto principal

de narrativa. Personalidades históricas associadas à decolonialidade no Brasil foram referenciadas nesses encontros, a partir de exemplos de homens de luta intelectual, caso de Luís Gama, e armada, caso de Raimundo Gomes, e mulheres mais que presentes, como Luísa Mahin e Marielle Franco, ambas lembradas pelo samba-enredo de 2019, “História pra ninar gente grande”, da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, do Rio de Janeiro. Nesses momentos, o *chat* expressou descontentamento de quatro estudantes em particular, com escritas similares, que refletiam a raiva com a impunidade frente à morte da política e ativista social Marielle, mas faltaram articulações que fossem além de um uso de expressões carregadas de um uso informal de palavras de tristeza.

Quanto ao trânsito das outras disciplinas no projeto, passou pela participação constantes dos professores regentes de Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, que além de darem suporte aos debates com suas opiniões, conduziram aulas de apoio, tratando com atenção a temática da memória a partir de suas disciplinas. Sob a perspectiva das linguagens, foram enfatizadas questões sobre narrativa e diferentes estilos de escrita, formal e informal. Relativo à Educação Física, as habilidades elencadas no planejamento se expressaram em uma proposta focada em apresentar os Jogos Mundiais Indígenas. Enquanto no caso da Língua Espanhola, foi conduzida uma exposição construída pelo professor da disciplina a partir das experiências de viagens do regente, priorizando os monumentos de Buenos Aires e as relações dos argentinos com sua memória histórica. Nesses encontros, a disciplina de História atuou como auxiliar, e comentários foram atribuídos sempre dentro da temática do (Des)construindo Estátuas.

Voltaram-se atenções para o encontro de conclusão do projeto, que de certa forma já se antecipava em ansiedade dos estudantes, que buscaram auxílio constante de como construir e contar a história por trás das suas estátuas, antes mesmo do dia marcado para apresentação. Caso em evidência de uma estudante, que dois dias antes

da apresentação comunicou que estava arrasada, uma vez que a estátua de argila que procurara desenvolver havia rachado. A estudante tinha a preocupação em não ter seu duro trabalho reconhecido e a ansiedade quanto ao resultado de seu desempenho no projeto. Logo, questionada sobre o processo e relatando em detalhes suas escolhas, a estudante foi convidada a ser a primeira a apresentar para os colegas e assim contar sobre sua saga para desenvolver a estátua:

Minha estátua carrega a imagem da personagem principal Esther, desse livro chamado O Zahir. O livro não especifica suas características físicas, mas na minha imaginação ela é uma mulher negra; decidi fazer uma representação da Esther porque é uma mulher muito espirituosa, com uma mente aberta e uma alma livre, ela se aventura por vários países como correspondente de guerra para descobrir de onde vem a felicidade humana e, nisso, acaba descobrindo diversas coisas que me fizeram pensar e refletir sobre a minha vida; O processo de confecção de toda a estátua durou cerca de 14 horas, das 9:30 até as 23:30 trabalhando direto. A escolha do material foi crucial para a representação da personagem, pois, apesar de querer fazer a estátua com *biscuit* por causa da imensa facilidade para trabalhar, decidi fazer de argila porque o *biscuit* é branco e eu teria que pintá-lo para fazer uma pele negra, e não queria que minha estátua fosse uma branca pintada, queria que a cor da pele fosse natural, por isso decidi trabalhar com a argila, apesar de ser um material bem complexo de utilizar e consideravelmente difícil de modelar.

Em uma narrativa ilustrada, a estudante contou sobre os detalhes envolvendo o processo de confecção da sua estátua. Vale acrescentar que, apesar do componente curricular de Arte não fazer parte do projeto interdisciplinar em questão, foi confeccionado um vídeo de instruções e flexibilizado o processo de confecção, podendo utilizar materiais diversos e, em último caso, até mesmo desenhos. O objetivo era valorizar sobretudo as escolhas e a própria apresentação, mas também pensar a respeito do ato de elaboração e do trabalho envolvido com as homenagens constituídas simbolicamente. Assim,

a reflexão final da estudante sobre a elaboração da estátua de Esther é muito fortuita:

Apesar de tudo, gostei do processo porque pude aprender muito, pude pensar e refletir sobre a minha vida assim como a Esther, e pude aprender com cada erro que cometi ao longo da construção da estátua e aprender no ato como chegar no resultado imaginado; não fico triste por ela estar se desconstruindo, apenas por não poder terminá-la.

Nem todos os estudantes demonstraram o mesmo envolvimento e compreensão da proposta de elaboração do produto final do projeto, uma situação que surpreendeu durante as apresentações foi a escolha de um estudante, que desenvolveu uma estátua em homenagem a Napoleão. Sua apresentação transcorreu normalmente, mas foi inquirida do conteúdo geral do projeto (Des)construindo Estátuas, ou seja, porque de sua escolha tradicional de alguém tão ilustrado no cenário patrimonial, uma vez que naturalmente o projeto encorajava a contar a história daqueles menos visualizados pela História e por homenagens simbólicas. Percebendo as escolhas dos outros colegas, o estudante refletiu que havia se concentrado em desenvolver a estátua e não exatamente em quem iria homenagear.

Entretanto, a maioria dos estudantes desenvolveu estátuas relativas a personalidades associadas à decolonialidade, com destaque às personagens femininas. Duas estátuas para Frida Kahlo, uma em *biscuit* e outra em argila; estátuas para Rosa Parks, Anne Frank, Margaret Atwood (escritora canadense) Elizabeth Blackwell (primeira mulher a exercer medicina nos Estados Unidos), Valentina Tereshkova (primeira mulher astronauta), Marielle Franco e Marta Vieira da Silva (multipremiada jogadora de futebol). Essas apresentações carregaram um discurso de protagonismo feminino, algo que não fora percebido como equivalente ao longo das exposições do projeto em relação ao patrimônio histórico predominantemente tomado de representações masculinas. Interessante também foi a produção em argila de um

busto em homenagem a Marsha P. Johnson, por uma estudante que apresentou para professores e colegas uma importante protagonista na luta pela libertação LGBT, algo que permitiu aprofundar os questionamentos do projeto e discutir o simbolismo de movimentos pela identidade de gênero, com manifestações destacadas como paradas e comícios, mas sem representação patrimonial destacada.

No âmbito esportivo, além da atleta Marta, houve uma estátua em *biscuit* homenageando Fernando Lúcio da Costa, vulgo Fernandão, em que o estudante contou sobre como ficou abalado com a morte trágica do ex-jogador de futebol e que fazer a homenagem foi importante para lidar com essa situação. Outra estátua que repercutiu a idolatria foi a de uma estudante que representou o músico Vitor Kley, em cuja apresentação compartilhou sobre como apreciava as músicas do cantor. Também houve uma homenagem genérica ao basquete, em que o estudante contou que, além de amar o esporte, havia simpatizado com a atitude de atletas da NBA (Associação Nacional de Basquete), que fizeram significativos protestos relacionados à violência policial contra afro-americanos nos Estados Unidos. Outras produções que não escolheram personalidades foram: da princesa Tiana (da animação “A Princesa e o Sapo”), um *biscuit* homenageando animais de estimação em geral e uma colagem com recortes de jornais pedindo para salvar os ursos pandas. Um último trabalho entregue com atraso e sem apresentação foi de uma estátua, em massa de modelar, relativa ao personagem do filme “Pantera Negra”, o estudante fez o envio e contou que esteve muito emocionado enquanto desenvolvia a atividade porque o ator Chadwick Boseman, que havia representado o herói nas telas, recém falecera, sendo assim uma homenagem póstuma.

Escolhas múltiplas na produção das estátuas apresentaram o impacto do projeto nos estudantes em diferentes níveis e buscaram tratar com o protagonismo estudantil tão importante e validado pela pedagogia de projetos e utilização da interdisciplinaridade como estratégia de ensino. Revezando protagonismo com as outras áreas do

conhecimento, as propostas de ensino de História equilibraram saberes prévios dos estudantes, pesquisa e reflexões constantes sobre o significado memorial de símbolos como estátuas, ponderando, principalmente, as ausências monumentais para trazer à tona discussões sobre a legitimidade de (des)construir estátuas. Uma tarefa de literal desconstrução, visando desenvolver uma perspectiva decolonial, com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, sem desviar da obviedade de dar seguimento a um currículo emoldurado na perspectiva eurocêntrica e constitutiva da historiografia tradicional, que se apresenta a partir dos documentos de referência. Tomando isso em conta, reconhecem-se as aulas naturalmente atendendo às referências históricas colonizantes, que estão presentes na construção das habilidades da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho, assim como uma contraposição.

O próprio nome do projeto, “(Des)construindo Estátuas”, já infere uma perturbação – a ordem estabelecida pela ideia de preservação monumental. Tratou-se de aproveitar o ensejo dos movimentos de contestação contemporâneos, que estão colocando sob ataque, e até mesmo abaixo, estátuas, que podem, sim, ser questionadas quanto à legitimidade de sua presença física arquitetônica/memorial na História. Discutindo esses ataques e ponderando seus significados, os estudantes puderam perceber ausências gritantes na constituição do memorial histórico local e mundial, dessa maneira, desenvolvendo criticidade sobre a própria construção colonizante, que preponderou na edificação do memorial histórico brasileiro e mundial.

Identificar silêncios e lacunas memoriais em relação aos povos indígenas, à população de origem africana escravizada, às mulheres constantemente submetidas a um regime patriarcal e a tantos outros (des)memorizados da História, é uma tarefa impossível de cumprir por completo em um projeto interdisciplinar de aproximadamente um mês de duração. No entanto, as primeiras sementes de uma discussão sobre a legitimidade de movimentos, que se contrapõem à

ordem colonizante, eurocêntrica, enriquecida e predominantemente branca, puderam ser lançadas através de aulas, que priorizaram um debate disposto a ouvir os estudantes e ajudá-los a construir uma reflexão histórica mais empática e menos monumental. Para tanto, esse projeto teve como ponto central de seu desenvolvimento a preocupação em despertar o senso crítico dos estudantes, para questionar os símbolos históricos dos monumentos que os cercam. Enfim, despertar o interesse, sobretudo na conjuntura atual de manifestações de ataque e destruição de monumentos históricos mundo afora, de por que a memória material é e sempre foi um terreno de disputa.

Patrimônio igual tradição é constituído a partir do presente. O que foi herdado e deve ser protegido deveria ecoar naturalmente da sociedade. Dessa maneira, os movimentos democráticos espontâneos direcionados às estátuas são um alento às discussões de sala de aula sobre memória e História. Portanto, abrindo espaço para seu protagonismo no planejamento e no desenvolvimento de aprendizagens.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm>. Acesso em: 18 mai. 2022.

_____. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>. Acesso em: 18 mai. 2022.

FONSECA, Maria Cecília. Para além da pedra e cal. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.) Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 59-79.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.) Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 80-82.

SARAIVA, Karla; VEIGA NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.187-201, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Maria Costa. (Orgs.) *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O MUSEU COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO- FORMAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

Daniela Félix de Oliveira

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Joseanne Zingleara Soares Marinho

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

A História, o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial: um debate

Inicialmente o termo patrimônio nos leva a pensar nos bens financeiros de um indivíduo, família ou empresa. No Direito, a noção ampla de patrimônio é compreendida como o conjunto de bens, seja de pessoa física ou jurídica, sobre o qual incide as relações jurídicas econômicas, abrangendo os direitos reais e obrigacionais pessoais. No entanto, a concepção de patrimônio presente neste trabalho acadêmico, não tem essa perspectiva como foco. O presente capítulo trata sobre o patrimônio cultural e sua relação com a história, abordando suas perspectivas e uso dos sentidos, além de analisar as ações educativas presentes na Educação Patrimonial como um processo de mediação entre os espaços formais e não formais de ensino-aprendizagem e os efeitos práticos na disciplina de história com o foco no uso dos museus.

Segundo Silva e Silva (2006) a ideia de patrimônio cultural remete às configurações dos monumentos, ou seja, as obras arquitetônicas, as esculturas ou pinturas assim como os elementos estruturais de

caráter arqueológicos que tenham valor universal do ponto de vista da História, Arte e das Ciências, é originária da Convenção sobre Proteção de Patrimônio Mundial Cultural e Natural de 1972, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO. Fazendo uma analogia com a definição de patrimônio compreendida no Direito Civil, o patrimônio cultural é um conjunto de bens, não de caráter pessoal, mas coletivo, que pertence a humanidade, logo as obrigações de preservação incidem sobre a coletividade (FONSECA, 2017). Nesta Convenção sobre Proteção de Patrimônio Mundial Cultural e Natural de 1972 que teve adesão de cento e cinquenta países, com base no respeito a diversidade passou-se a considerar os sítios arqueológicos de vestígios da ocupação humana como patrimônio da humanidade, de valor universal excepcional que transcende as fronteiras nacionais, que possui caráter inestimável e pertence a todos os povos do mundo.

Surgiu uma política de preservação do patrimônio cultural entre os países que ratificaram o acordo de 1972, pois a conservação dos sítios reconhecidos pela UNESCO como patrimônio poderia gerar uma boa fonte financeira através do turismo, o que pode provocar um bom desenvolvimento econômico para a nação, além do reconhecimento do país como um local que valoriza a cultura, ou seja, a chancela da UNESCO dá ao sítio um emblema de patrimônio mundial que constitui um atrativo cultural e econômico (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 260). No Brasil o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, é o órgão responsável pelo reconhecimento, proteção e conservação dos bens patrimoniais brasileiros.

Para Átila Tolentino (2019), as noções modernas de monumento histórico, patrimônio e preservação passam a ser elaboradas a partir do momento que surgiu a ideia de conservar um edifício, por ele ser considerado o testemunho da história ou uma obra de arte. Essa função como evidência histórica ou obra de arte cria um simbolismo representativo de uma nação ou coletividade. Como nos informa Funari

e Pelegrine (2006), o patrimônio é algo individual, mas também coletivo. Em nossa individualidade escolhemos o que nos é caro e importante, já na coletividade é a soma das individualidades de um grupo em sua vida coletiva, cheia de conflitos, rupturas, mudanças e domínio de ideias que determinaram o que será classificado como patrimônio para estes. São processos e práticas de construção conduzidas segundo Fonseca (2017) por atores definidos e em circunstâncias específicas onde se atribui um valor histórico, artístico e significado – o que representa para a coletividade - a um determinado bem material.

Dessa forma, determinar o que é patrimônio cultural para a coletividade é tarefa complexa, pois os valores sociais mudam conforme as demandas de cada contexto temporal e espacial, e é com base no presente e no coletivo existente que essa relação pode ser feita. Conforme afirma Hartog (2006), o patrimônio define o que nós somos no presente e a patrimonialização, ou seja, o transformar um monumento, objeto ou local em patrimônio, se faz pela memória que permanece viva e do significado que aquilo tem no presente para a coletividade. A ideia de patrimonialização remete a concepção de um processo de transformação do monumento em patrimônio, que varia conforme as concepções e intenções do presente acerca da representação do passado, daí existir a destruição de monumentos por determinadas sociedades quando estas não se sentem representadas por eles, ou por eles representarem um passado do qual se quer esquecer.

Essa relação de patrimonialização provém também de uma memória social coletiva, em que a representação desta, através de imagens reproduzidas do passado, sendo transmitidas e recebidas no presente formando fortes laços de geração em geração, determinam o que é e como será conservado o patrimônio cultural daquele grupo, a memória social coletiva. O patrimônio cultural é uma das organizações coletivas da memória, sendo que as diversas transformações e rupturas no contexto social e cultural dão abertura para o surgimento de novas identidades que darão origem a uma nova memória social e, conseqüente, a uma nova noção

de patrimônio cultural, como reforça Oliveira e Silva Júnior (2018, p.8), “desta forma, a memória social irá legitimar a identidade de um determinado grupo, e para tal feitura valer-se-á do patrimônio, reconhecendo como instrumento de validação”. Portanto, a análise sobre o patrimônio cultural, em que pese as condições específicas de cada sociedade, vêm em constante mudança através do tempo, a noção de patrimônio e o uso que se faz dele tem sua historicidade.

O encontro da História com a memória

Prost (2017) considera como história as produções intelectuais reconhecidas como tais; e que esta nunca se apresenta como uma sequência bem definida, mas como uma massa de matéria heterogênea. Entendemos com isto que as possibilidades de temas a serem trabalhados são inúmeras e cabe a habilidade das historiadoras e dos historiadores definir os métodos a ser utilizado para organizar os fatos e as fontes permeados pela teoria que lhe seja mais adequado para a construção da sua narrativa.

O leque de objetos a serem estudados pela história é notadamente amplo, vai estar ligado a aspectos como a preparação teórica e metodológica das historiadoras e historiadores, estabelecimento de uma problematização e escolhas para fazer os recortes temporal e espacial da pesquisa. Um desses objetos que nos chama bastante atenção é a relação entre história, memória e o patrimônio e como este pode ser utilizado no ensino de história nas escolas de ensino básico. Essa relação torna-se relevante por considerar que a valorização do patrimônio histórico e cultural pela comunidade e o processo de conscientização demanda a inserção dessa temática nas escolas, além de práticas escolares que deem visibilidade aos espaços de memória e ao patrimônio local, como elemento de identidade social.

Cada pessoa possui sua memória individual, onde guardam aspectos próprios. Segundo Pollak (1992) as memórias individuais de certa

forma se conciliam, na construção de um sentimento de identidade, sendo formuladas memórias coletivas que ajudam na construção de uma história em um determinado tempo e lugar. Acerca da memória Le Goff (2003, p. 525) aduz que “Enquanto conhecimento do passado, a história não teria sido possível se este último não tivesse deixado traços, monumentos, suportes da memória coletiva”.

Já segundo Nora (1993), memória e história não são sinônimas, mas são, em certa medida, opostos. A memória é vida carregada por grupos vivos e por sua vez a história é a reconstrução problemática e incompleta do que não existe mais. A história, sendo uma representação do passado, procura por lugares da memória onde esta se cristaliza, que nos levam a identificação coletiva, criando identidades ou um sentimento de continuidade residual nos locais. “Há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p.9), existem apenas traços do que foi e estes são recriados pela história. Como exemplo de lugares de memória podemos visualizar a construção de monumentos aos mortos da Primeira Guerra Mundial com a construção do Túmulo ao Soldado Desconhecido, onde, segundo Le Goff (2003, p.460), “procurando ultrapassar os limites da memória, associado ao anonimato, proclamando sobre um cadáver sem nome a coesão da nação em torno da memória comum”.

Para Choay (2006), as edificações são bens que se relacionam diretamente com a vida de todos, onde um monumento possui o poder de ressuscitar um passado mergulhando nele aqueles que o olham. Segundo Nascimento (2002), a cidade é sempre um organismo em transformação e no recorte da memória, ela aparece clara através dos monumentos que ainda fazem parte da sua paisagem. A valorização dos monumentos como lugares de memória e identidade leva à construção da referência de patrimônio histórico e cultural. A noção de patrimônio muda ao longo do tempo dependendo muito do grupo social e das suas mudanças de valores.

A memória coletiva é uma representação coletiva produzida pelas imagens que elaboramos do passado, caracterizando assim uma memória social onde o grupo ao qual ela pertence, por meio dos exercícios da memória, reflete sobre sua trajetória e transformações levando a compreensão de si mesmo no tempo e no espaço, criando uma memória histórica. A memória, estruturada coletivamente, possibilita que se firmem laços capazes de perdurar por gerações. Portanto, o patrimônio cultural é uma das organizações coletivas da memória podendo ser classificado como a face mais visível dessa organização pois a sua noção está estreitamente ligada a realidade social que o produz e mudando de acordo com as transformações sociais (BRASIL, 2021c, p.5).

Se a noção de patrimônio está relacionada as organizações da memória coletiva dentro das transformações das sociedades em espaço e tempo onde estas decidem o que preservar, de acordo com o que foi coletivamente determinado, estamos, pois, diante de um campo de estudo também da história. Segundo Pacheco (2017), as sociedades contemporâneas vivem um momento em que as práticas de preservação e difusão da memória social são cada vez mais comuns, e diferentes grupos sociais ganham maior visibilidade e autonomia para difundir relatos de suas trajetórias no tempo e espaço construindo uma representação do seu passado, uma memória que cria uma identidade deste grupo no presente, campo vasto para os historiadores, mas que ainda no Brasil é pouco explorado. Assim como o cenário das mudanças sociais no final do século XX e início do XXI transformaram a própria noção de patrimônio, o interesse dos historiadores sobre a temática, também acentuou a partir deste período com a introdução no campo teórico do conceito e linha de pesquisas relacionadas a cultura com caráter antropológico, levando ao questionamento e ruptura das referências tradicionais positivistas.

O estudo do patrimônio pela história está relacionado com entender as relações culturais antropológicas existentes, observar como os valores atribuídos a um monumento, acervo, modo de vida e práticas

de trabalho representam sentido aquela comunidade, como o sentimento de pertencimento foi cristalizado na memória coletiva que criou laços de identidade com os objetos ou costumes que os transformaram em referências culturais que passam a ser denominadas de patrimônio e com isso criam uma representação do passado. As historiadoras e os historiadores que segurem pelo caminho do trabalho com a educação patrimonial, devem estar atentos às disputas de identidade e conflitos de interesses entre os sujeitos que determinam o que deve ser patrimonializado. Nesse sentido, devem ser sensíveis às variações da memória coletiva e os vários modos de ser e existir que ficam evidentes nas narrativas. Para isso, devem possuir habilidades para intervir, bem como e entender os sentidos e significados que as pessoas atribuem aos símbolos culturais em seus locais de vivência e como estes se transformam em patrimônio histórico cultural.

A construção social das referências de patrimônio cultural

Somente nos Estados nacionais, com a necessidade das novas nações de legitimação e como nos diz Fonseca (2017), na construção de identidades coletivas e na objetivação e legitimação da ideia de nação, que a noção de patrimônio cultural como resultado da memória social coletiva, levando a atribuição de valores aos bens em referência ao tempo e espaço, entra em cena, formando um conjunto de bens culturais e simbólicos do país com o objetivo de proteção e conservação e transmissão para as gerações futuras, construindo assim uma identidade coletiva na educação e formação dos cidadãos. A partir de então o Estado nacional assume, em nome do interesse público, a proteção legal destes bens culturais, históricos e artísticos que simbolizam cada país dando origem ao patrimônio dentro da ideologia do nacionalismo.

Até meados do século XX o patrimônio cultural foi associado apenas aos bens materiais, vindo no decorrer deste século a ser relacionado também a valores e bens culturais não materiais, os chamados

bens imateriais ou intangíveis relacionados a saberes, ofícios e modos de fazer. No Brasil isto somente se concretiza com o Decreto 3.551 de 04 de agosto de 2000 que versa sobre o registro de bens culturais de natureza imaterial. O monumento, mais tarde ampliado para o termo edificações, foi o primeiro bem coletivo que inspira atribuição de valores coletivos de um grupo ou nação. Para Choay (2017), a natureza afetiva deste é essencial, ele deve tocar pela emoção e ser uma memória viva. O monumento seria toda edificação produzida por uma comunidade de indivíduos para rememorar ou fazer que outras gerações rememorem acontecimentos, sacrifícios, ritos ou crenças.

Portanto, a noção de patrimônio cultural está relacionada a realidade social que a produz e a reproduz e a memória coletiva que é transmitida de geração a geração, por ser signo de afirmação de identidades. Como nos mostra Hugues de Varine (2014) o monumento ao não servir a nada de vivo, relacionado a sua função original ou adaptável, ao possuir uma importância histórica, artístico, imaginária, estética, científica e afetiva para a comunidade, passa a ter um caráter de patrimônio cultural e sua preservação passa a ser de interesse da mesma no que ele chama de musealização do monumento, sendo este o processo de conservação e preservação de um bem ou objeto, e seu inevitável tombamento que vem a ser o processo de reconhecimento e proteção do patrimônio

Então, as noções de monumento histórico e patrimônio surge mais forte após essa valorização e decisão de conservar e preservar em oposição a destruir, mas devemos fazê-lo quando existir um interesse geral da sociedade não apenas por ser belo ou antigo, mas sim por possuir um valor seja histórico e /ou artístico. O que veio determinado pela atribuição dos valores e imaginário de uma comunidade guiadas muitas vezes pela influência de um grupo político ou social em busca de sua legitimação de poder, que no geral estão diretamente ligados ao Estado que segundo Fonseca (2017), além de atuar como

mediador dos interesses individuais e o interesse da coletividade, simboliza a nação e trata de promover seus valores e objetivos.

A instituição da ideia de patrimônio está na convergência de dois processos; o da demanda da sociedade e o da iniciativa do Estado. Essa convergência cria um espaço de conflitos entre o grupo político ou social influente e os grupos não hegemônicos, que buscaram reivindicar a representação de suas identidades (TOLENTINO, 2019). Muitos grupos, não pertencentes a elite, até o início do século XX não se viam representados na seleção de patrimônio protegidos pelo Estado, sendo necessário provocar movimentos de resistência para que sua identidade seja incorporada, principalmente a partir da inclusão dos bens de natureza imaterial na noção de patrimônio, onde grupos antes esquecidos como os setores mais populares, a exemplo ribeirinhos, rendeiras, artesãos, repentistas, comunidades quilombolas, dentre outros, ganharam voz e representatividade. Dessa forma, os bens patrimoniais representam afirmações de identidades e este palco gera discussões e conflitos entre os sujeitos.

No Brasil apenas com a proclamação da República e o processo de legitimação do poder do novo regime, o Estado viu a necessidade de elaborar junto a intelectuais e pensadores da época a construção do que era o Brasil em povo, crenças, história e território, e também procurou idealizar a cultura e o que poderia ser caracterizado como tal e, consequentemente, a preservação e conservação desta, ou como nos mostra Tolentino (2019,p.137), “no Brasil, a prática preservacionista, seguindo a tendência europeia, está intimamente ligada à ideia de formação e afirmação do Estado-nação, bem como ao surgimento dos museus e de outras instituições de memória”. Segundo Gomes (2021), os intelectuais tinham como foco a propaganda republicana, que buscavam fabricar um passado por meio do presente, assim com o fim da Monarquia, o 15 de novembro e seus heróis da pátria eram evidenciados nas narrativas.

Portanto, a noção de patrimônio esteve ligada aos ideais da oligarquia cafeeira e assim permaneceu até o Estado Novo. Conforme assevera Tolentino (2019), o nacionalismo impulsiona a busca de uma identidade nacional genuinamente brasileira, com valorização do passado e dos aspectos culturais, cujo expoente dar-se com a Semana de Arte Moderna, seguindo-se até os anos 1930. Com o Estado Novo e a mudança de cenário político e social, os intelectuais modernistas na década de 1930 alertam sobre a desvalorização de centros históricos e sítios arqueológicos, isso leva o Estado a criar o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Sphan em 1937, em que se buscava proteger obras de arte e de história do Brasil.

De acordo com Fonseca (2017) o Sphan surge em meio ao movimento modernista, iniciado com a Semana de Arte Moderna, e a instauração do Estado Novo, onde os intelectuais que o compunham tinham o duplo compromisso; com o movimento modernista e com um governo autoritário. Existia um esforço memorável destes intelectuais em preservar o patrimônio brasileiro, mas, por influência do governo de Getúlio Vargas, as escolhas de patrimonialização de monumentos e edificações foram determinados por vínculos muito próximos a história oficial da nação, não ocorre ainda a valorização dos bens imateriais.

Apesar do autoritarismo no Estado Novo os intelectuais ainda exerceram um papel político importante na construção da nação brasileira, principalmente, de acordo com Fonseca (2017, p.127) “como organizadores da cultura, como mediadores entre o Estado e a Sociedade, entre a cultura e o povo”, ou seja, apesar de estarem submetidos aos ideais autoritários do Estado Novo estes procuram construir uma noção de cultura e patrimônio brasileiro, dentro de um meio termo que buscava aliar a história oficial, na perspectiva das narrativas republicanas e representar a cultura do povo.

Ao criar um órgão como o Sphan o Estado pretendeu abrir espaço para a elite intelectual trabalhar em nome do mesmo, balanceando a imagem de governo autoritário, porém erudito, além de criar uma

imagem de nação civilizada no exterior que protege e valoriza sua cultura. E os intelectuais viram a oportunidade de traçar um objetivo a longo prazo de defesa da cultura e criação de instituições culturais sólidas.

Acompanhando as mudanças de conceitos e interpretações sobre o patrimônio no mundo, a partir da década de 1970 novos critérios sobre a classificações de patrimônio cultural sofreram transformações no Brasil, sendo o órgão responsável o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan. Desde então, o órgão passa a incluir as manifestações culturais de grupos sociais diversos nesta classificação, que segundo Pinheiro (2012, p.86), passou-se a considerar a diversidade cultural brasileira e os estudos e reflexões passaram a fundamentar-se em uma antropologia cultural, considerando não apenas os aspectos materiais, mas também os simbólicos, as práticas e os valores considerados bens culturais pelos sujeitos. Depreende-se que somente na segunda metade do século XX o patrimônio cultural imaterial passa a ser catalogado no Brasil.

Portanto, a noção de patrimônio no Brasil atravessou o século XX transformando-se em conceito e importância para preservação -identificação e proteção - e conservação – manter em estado de uso - dos bens materiais e imateriais. O patrimônio de pedra e cal prevaleceu por um bom tempo como o principal bem a ser preservado, e somente a partir da década de 1970, por meio dos intelectuais que deram a devida importância a cultura dos diversos grupos sociais, o modo de viver e de fazer dos povos. Mas foi com a Constituição de 1988 que entrou em evidência a expressão da imaterialidade, e que passou a ter a sua participação nesta relação de forma mais representativa. Com a Magna Carta entra oficialmente na noção de patrimônio cultural brasileiro os bens imateriais, que ganham melhor concepção, alcançando uma maior representatividade da pluralidade dos grupos sociais que compõe a sociedade brasileira.

Portanto, a partir dos anos 2000, pensar a cultura e sua diversidade como base da patrimonialização possibilita uma interação harmoniosa

dos diversos grupos em caráter de desenvolvimento das comunidades e participação de todos democraticamente. Isso perpassa pelo reconhecimento da diversidade cultural brasileira, e pela valorização dos grupos até então deixados à margem da História do Brasil.

Após toda trajetória percorrida até aqui percebemos que um bem para ganhar um valor de patrimônio material ou imaterial passa por uma construção social, em que se faz sua atribuição de valor e sentido. Essa construção se dar pelo movimento das demandas sociais da comunidade onde é desenvolvido, atribuindo valor através da memória social partilhada; ou por influência de grupos sociais que utilizam da sua força de poder político e econômico para manter o seu ideal cultural e influenciar ou manipular os demais grupos sociais, em suas ideias ou noções de patrimônio. Portanto, as atribuições de valores e a construção de sentidos de um patrimônio cultural é uma prática social intimamente vinculada pelas demandas sociais do tempo presente.

A Educação patrimonial e o museu nas aulas de história

A partir da discussão que se estabeleceu até aqui na relação entre história, memória, patrimônio cultural e identidades foi elaborado um novo conceito metodológico do uso do patrimônio nas práticas educativas que é chamada de educação patrimonial. A referência é procurar mediar o processo educativo, seja em locais formais de educação como as escolas ou espaços não formais de educação que se corporificam em museus, centro históricos e sítios arqueológicos. Segundo o IPHAN (2021b), podemos entender a educação patrimonial como um processo sistemático educacional focado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento, onde o contato direto com as evidências e manifestações da cultura, nos seus múltiplos aspectos, sentidos e significados buscam levar os educandos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, com o objetivo de

capacitá-los para um melhor uso destes bens, produzir novos conhecimentos num processo de criação cultural.

Nesse sentido, percebemos que a educação patrimonial possui um caráter dialógico que possibilita uma construção coletiva do que é patrimônio cultural e suas formas de preservação, considerando os diversos sujeitos ativos que gravitam em torno das manifestações culturais na sociedade. Existe, pois, um diálogo permanente entre os envolvidos onde se debate o patrimônio com reflexão crítica na apropriação dos seus significados. Para Tolentino (2016), o ganho nesta metodologia está em não conceber o patrimônio como um produto dado e que existe por si só, mas construído através de referências culturais que são moldadas socialmente com a participação dos atores sociais em um processo permanente de consensos e conflitos, estabelecendo-se um movimento dialógico de cunho democrático que preza pela alteridade, respeito à diversidade e participação ativa dos sujeitos sócio-históricos. Podemos chamar essa educação de socio-construtiva, uma vez que existe a mediação para a apropriação do conhecimento e um reconhecimento da existência de saberes locais onde se valoriza a vivência das comunidades em uma via de mão dupla (TOLENTINO, 2019). O objetivo da educação patrimonial é compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa.

Segundo Florêncio (2015), a educação patrimonial tem um papel decisivo no processo de valorização e preservação do patrimônio cultural, colocando-se para muito além da sua divulgação. É um processo educativo de ação onde conhecer, refletir e transformar se interrelacionam, não somente conhecer para preservar é necessário refletir para transformar. Nessa perspectiva, Sônia Florêncio (2015, p. 23) ressalta que “Deve, portanto, ser entendida como eficaz em articular saberes diferenciados e diversificados, presentes nas disciplinas dos currículos dos níveis do ensino formal e, também, no âmbito da educação não formal”.

Podemos assim dizer que a educação patrimonial é realizada através de processos educativos formais e não formais, que tem como foco o patrimônio cultural e que este pode ser utilizado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, realizando uma construção de saberes. O processo educativo deve ser feito por uma construção coletiva e democrática do conhecimento, em um diálogo entre os agentes culturais ou mediadores culturais – pesquisadores, educadores - e as comunidades detentoras destas referências de onde provêm diversas noções de patrimônio. Átila Tolentino (2016) nos chama atenção para não pensarmos a educação patrimonial como um terreno sem conflitos, pois se esta tem como base as relações patrimoniais, sendo um campo de tensões no contexto da construção social, devemos considerar o trabalho com os conflitos de forma reflexiva, crítica, dialógica e democrática, em busca de um processo de transformação, priorizando a construção coletiva e democrática do conhecimento, onde a comunidade não é apenas receptáculo de conhecimento, mas sim produtora de saberes que constroem coletivamente a educação. Nesse sentido (TOLENTINO, 2019), atuar em Educação Patrimonial sob um direcionamento dialógico implica principalmente ter que se relacionar com os patrimônios das regiões ou das localidades, a partir de uma perspectiva micro analítica, considerando os arredores das escolas. Nessa perspectiva, trabalharemos especificamente com as mediações culturais realizadas entre escola e museu, onde os docentes, figuras essenciais nesta comunicação, constroem pontes para a sensibilização e conscientização no despertar para o patrimônio.

Sobre o ensino de história, Circe Bittencourt (2008) nos fala que os alunos tem como lembranças da história escolar e dos livros escolares algo voltado apenas para a memorização, onde o saber de cor as datas, fatos e nomes era o que mais importava. Em nossa experiência em sala de aula a visão da história como disciplina “decoreba” ainda se repete nos dias de hoje. Muitos estudantes e também professores

ainda a veem assim, apesar de que do século XIX para o XXI ocorreram inúmeras revisões do ensino e do currículo, que procuraram alterar a visão meramente mnemônica para a participação ativa dos alunos no ensino-aprendizagem. Porém, de acordo com Circe Bittencourt (2008), as propostas curriculares atuais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN’S e Base Nacional Comum Curricular -BNCC - procuram centrar-se mais na relação entre ensino e aprendizagem e não somente no ensino como resposta as necessidades do mercado. A ideia de currículo deve ser concebida em todas as suas dimensões seja formal, real, oculto e avaliado.

O saber histórico em sala de aula por ser múltiplo e mutável é um território valioso para o desenvolvimento de novas linguagens que podem auxiliar na potencialização da dinâmica em sala, possibilitando ao aluno ter novas visões da história por novas perspectivas que fogem ao modo tradicional de ensino. O professor ao ter a habilidade de conciliar a história e novas linguagens como a literatura, imagens, cinema, música, oralidade e patrimônio torna-se um grande facilitador do envolvimento crítico do discente e abre uma possibilidade para a formação deste como um possível pesquisador. Em nossa proposta trabalhamos especificamente com o patrimônio, e em especial com um o museu específico como uma nova linguagem a ser trabalhada em sala de aula.

A BNCC é um documento normativo e orientador, formulado para a educação brasileira no nível básico. Nele estão as referências nacionais para a construção dos currículos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares. Ela integra a política nacional da Educação Básica que busca o alinhamento das políticas e ações educacionais no país referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2021a).

A educação patrimonial está em sintonia com as competências gerais da BNCC, pois valoriza a utilização dos conhecimentos historicamente construídos e incentiva a curiosidade do estudante, produzindo um sujeito crítico sobre as noções de patrimônio acerca dos conflitos existentes, o que valoriza as referências culturais que formam os repertórios existentes, seja nos espaços das comunidades até os referenciais específicos de cada nação. A Educação Patrimonial está aberta a todas as formas de comunicação e divulgação de ações dos discentes e docentes, seja no âmbito escolar ou fora deste, bem como alia-se as novas tecnologias, através da criação de páginas, blogs ou redes sociais para divulgação das ações.

Os estudantes ao conhecerem o patrimônio e as diversas referências culturais que o perpassam, sendo sujeito crítico, será capaz de argumentar e fazer escolhas para o seu desenvolvimento como cidadão, o que pode auxiliá-lo no seu projeto de vida e trabalho. O argumento de ideias sobre as relações sociais e culturais o torna participante ativo nas discussões e solução de problemas sociais no meio em que vive.

Ao conhecer sobre o que é e o que representa para si o patrimônio cultural o educando passa a se autoconhecer e se autocriticar sobre a sua responsabilidade na proteção e conservação deste, atuando com empatia e cooperação na resolução dos embates, e promovendo o respeito as diversidades culturais. E por fim, ao apreender sobre patrimônio e entender as relações conflituosas entre os envolvidos, argumentar de forma crítica e se envolver com uma participação ativa e democrática nos embates sociais e culturais, o estudante age com autonomia e responsabilidade como um cidadão com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Visualizamos, portanto, um direcionamento da legislação de educação brasileira para uma valorização da diversidade cultural no território brasileiro em contexto mundial. Tanto os PCN'S como a BNCC direcionam a reflexão crítica dos alunos e sua autonomia, além de incentivar questões de diversidade, tolerância e empatia através do

reconhecimento do patrimônio diverso e construção da identidade cultural. Dessa forma, orienta-se a um ensino democrático aos moldes da educação patrimonial e suas metodologias de ação que foge ao ensino tradicional e procura aproximar mais os discentes do ensino da história na educação básica. O IPHAN reforça que o uso da educação patrimonial em qualquer área de ensino/aprendizagem tem como objetivo levar os estudantes a usarem as suas capacidades intelectuais para a aquisição de conceitos e habilidades e apreender como utilizá-los na vida cotidiana.

A Educação Patrimonial tende a envolver os alunos em uma construção e aquisição constante de habilidades e conceitos, saindo da sala de aula tradicional, procurando aproximá-los de novas possibilidades de conhecimento de elementos culturais que fazem parte do nosso patrimônio e não apenas nas aulas teóricas, em sua maioria desmotivadoras, a sua metodologia leva-os direto a fonte de expressão cultural como os espaços não formais de educação, entre eles os museus

Os museus são conhecidos como lugares de memória, onde a história e o patrimônio cultural estão preservados as vistas de todos nós. Muitas vezes foi tido apenas como uma reunião de objetos de colecionares particulares ou dependendo da nação que produzia a exaltação de feitos e conquistas da mesma. A nossa pesquisa visa analisar o museu como parte da flexibilização curricular do ensino de história, em que não representa somente a guarda e conservação de documentos e objetos, mas sim possibilidades visuais de conhecimento que pode ser de grande auxílio na conscientização do jovem aluno para a conservação do seu patrimônio e compreensão mais crítica da sua história (PACHECO, 2017).

Nesse viés, o trabalho com o museu requer conhecer o acervo e os temas ali trabalhados com antecedência, para um conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática a ser trabalhada ou objetos a serem registrados, observados e analisados através de uma exploração

com discussões, questionamentos e avaliações, sempre com a mediação realizada pelo professor como mediador cultural. Ricardo Pacheco (2012), afirma que os museus são lugares para viver uma experiência sensível, são meios de aprendizagens que sempre carregam a intenção de educar, seja como um meio sistemático de abordar conteúdos, seja para o desenvolvimento de habilidades e da sensibilidade dos visitantes.

Conforme Pacheco (2012), o uso didático dos museus em sala de aula deve ser desenvolvido em, pelo menos, três etapas. O primeiro relacionar os conteúdos estudados com a exposição que será visitada, ou seja, um estudo prévio com uma elaboração de roteiro. O segundo a realização da visita com a programação planejada. E o terceiro a utilização das informações colhidas e depoimentos de experiência vivida para realização de produções culturais na escola. A visita ao museu se inicia bem antes da saída dos alunos da escola, o ponto de partida se dá na mediação do professor, é ele que fará o primeiro contato com os agentes de cultura que lá estão e será o primeiro a ter conhecimento dos acervos e temas que são trabalhados no local, com o prévio conhecimento será possível definir e planejar que conteúdo pode ser relacionado e qual roteiro deverá ser seguido pelos estudantes.

O estudante deve ser capaz de fazer a apropriação do bem cultural, sendo possível ao final da observação e exploração, criar através de uma leitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão uma atuação criativa deste bem e relacioná-lo com a temática desenvolvida em sala de aula de história e não menos importante, deve ser capaz de se identificar com o patrimônio ali exposto. O acervo do museu tem que representar algo ao jovem discente, deve dialogar, ser instigante e dinâmico para que o mesmo possa se identificar ampliando o seu conhecimento sobre a cultura da sua cidade, estado ou país, reforçando os laços de identidade, memória e cidadania.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. Base Nacional Comum Curricular, .2021a. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2021.

_____. Guia Básico da Educação Patrimonial, 2021b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>. Acesso em 12 jul. 2021.

_____. Inventário Participativo, módulo 1, Escola Virtual.Gov, IBRAM,2021c. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/266>. Acesso em: 4 de jul de 2021.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais.2021d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 jul, 2021.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor : Iphan, 2015.

_____. Educação Patrimonial : inventários participativos : manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília-DF, 2016.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu e PELEGRINE, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GOMES, Angela de Castro. Primeira República: uma história da historiografia. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/35869/1/A%20experie%cc%82ncia_artigo2.pdf?ln=pt-pt Acesso em: 25 set. 2021.

HARTOG, François. **Tempo e Patrimônio**. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 22, no 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. Em busca de uma cidade perdida. In: **Scientia et spes**: revista do Instituto Camilo Filho, v.1, n.2. Teresina: ICF, 2002.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto história, n.10, dez, 1993.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Tavares de e SILVA JÚNIOR, Josemar Elias da. Patrimônio Cultural, Identidade e Memória Social: suas interfaces com a sociedade. Ci.Inf. Ver., Maceió, v.5, n.1 p. 3-10, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/3775/3388> . Acesso em: 30 set.2021.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural**: Um Percorso Docente. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **O patrimônio histórico**: objeto de pesquisa do historiador. História Unicap, v.4, n.7, jan./jun. de 2017.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S.. Introdução. In: **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor : Iphan, 2015.

PINHEIRO, Áurea da Paz; MOURA, Cássia; SOUZA, Francisca Márcia Costa de. **Ensino, patrimônio cultural e sociedade**. Historiæ, Rio Grande, 3 (3): 85-112, 2012.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, v.5, n.10, 1992.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. Patrimônio histórico. In: **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: contexto, 2006.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e suas práticas. In: **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático 5. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial e construção de identidades**: diálogos, dilemas e interfaces. Rev. CPC, São Paulo, n.27 especial, p.133-148, jan./jun.2019.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISES E METODOLOGIAS DIDÁTICAS À LUZ DA HISTÓRIA DAS MULHERES

Alcione Aparecida da Silva

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Eulália Maria A de Moraes

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Introdução

As mulheres nunca estiveram ausentes da história, embora a historiografia oficial as tenha esquecido. [...] as mulheres têm garantido o seu lugar de cidadã na vida, no mundo e na própria história. No decorrer da história há uma relação entre gênero e poder que precisa ser estudada, revelada, reescrita, pois a história tradicional antropocêntrica e universalizante criou o mito do sexo frágil, da impotência feminina e da sua dependência existencial do masculino (TEDESCHI, 2012, p. 9).

Artistas, cozinheiras, artesãs, dançarinas – mulheres – integram a diligência que norteiam o desenvolvimento e propagação da cultura histórica das sociedades. Estas e tantas outras mulheres se encontram incluídas no processo de análise acerca do Patrimônio histórico cultural e as capacidades vastas da história das mulheres nesse âmbito.

É fato que no ramal educacional essa história deve ser desenvolvida de modo a contemplar toda a gama histórica e muito ainda está por fazer, contudo, as mulheres no decurso histórico sofrem inúmeras opressões, sendo invisibilizadas e apagadas mesmo, de determinados

contextos históricos. Ao se utilizar da educação, sobretudo do ensino de história, é de suma importância colocar em prática uma didática pautada no resgate da história das mulheres, haja vista que são fruto da composição patrimonial cultural da sociedade brasileira.

Questiona-se, portanto de que forma as mulheres são retratadas culturalmente? De que maneira as crianças e os jovens são ensinados nos espaços educacionais sobre a inserção e a significância dessas mulheres no contexto cultural?

Buscando a elucidação sobre as problematizações supramencionadas, delineou-se como objetivo geral explicar sobre o patrimônio histórico cultural feminino na composição didática do ensino de História. Nesse sentido, é válido ponderar que as mulheres em suas amplitudes de representações, memórias e composição cultural são agentes basilares e primordiais na historiografia, carecendo de uma abordagem educacional pautada nessa significância.

A metodologia utilizada na presente pesquisa será a revisão de literatura, onde foram consultadas bases de dados eletrônicos, bem como: livros, teses, dissertações e periódicos que enfatizam questões relacionadas ao patrimônio cultural, ensino de história e a história das mulheres.

História das mulheres e a ótica do ensino de História

De forma sumária há um consenso sobre a história das mulheres demarcada pela opressão, silenciamento e apagamento, todavia, sempre existiram mulheres que não sucumbiam a determinadas imposições de seu contexto social, com manifestas rebeldias ante a sua condição e imposições, seja lutando por liberdades de escolhas e/ou por direitos. A atualidade de nosso tempo presente nos certifica do quanto ainda é recorrente os casos de violências. Há uma exposição diária de acontecimentos que nos alerta sobre a violência direcionada as mulheres em sua diferentes formas o que se constitui em verdadeiros obstáculos ao seu ideal libertário.

Um período marcante da história destas no âmbito nacional deu-se entre as décadas de 1930 à 1940, onde adveio uma inquietação do movimento feminista, levantando pautas e discussões amplas no cenário emancipatório da mulher, vindo a conquistar o direito ao voto. Com a constituição de 1934 a mulher, também, conquistou os direitos a assistência médica durante a gravidez, a igualdade salarial, mas a história real das mulheres permanece revestida de muitos desafios e dificuldades a serem transpostos. As pesquisas sobre tais temáticas ainda são recentes na historiografia brasileira e a introdução dos debates na composição do ensino, ainda são ínfimos (COSTA, 2009; PINTO, 2010). Sobre essa temática Losandro Antonio Tedeschi considerou que:

[...] a consciência que a história de mulheres se desenhava, sobretudo, na ausência e no silêncio que as envolvia, levou o movimento feminista desde a década de 1960 a lutar pela necessidade de visibilizar as mulheres e o seu protagonismo na história. (TEDESCHI, 2012, p. 10).

Em um segundo momento, já na década de 1970, o feminismo advém com maior ímpeto, buscando não apenas espaços na esfera trabalhista, pública e educacional para as mulheres. O holofote do conservadorismo social surpreende uma candente questão norteadas por novas concepções de relação de gêneros. Adentrando a década de 1980 o feminismo ganha maior ímpeto na luta pelos direitos das mulheres, expandindo os horizontes e colocando em evidência questões que outrora eram tidas como insignificante aos olhos de alguns; tais como a violência contra a mulher, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade matrimonial, direito à terra, direito e acesso a cuidados de saúde materno-infantil, racismo, dentre inúmeras outras questões. Esse movimento organizava-se – eventualmente – propínquo aos movimentos populares de mulheres, que se encontravam na periferia e em locais mais pobres, ao qual lutavam por educação, saneamento

básico, saúde e moradia (PINSKY; PEDRO, 2012). Segundo Luciana Gerundo Hornes:

A partir dos anos 80, os estudos feministas passam a ter um caráter legítimo e institucional. Portanto, o mundo das mulheres passa a fazer parte do mundo dos homens. Nesse contexto, a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas ocasionando a sua ampla invisibilidade como sujeito, a mulher que antes pertencia apenas no mundo privado, gradativamente vai ocupando o mundo público (HORNES, 2013, p. 322).

As lutas das mulheres não foram em vão, no ano de 1988 instituiu-se a Constituição Federal de 1988, sendo este um avanço significativo na conquista de diversos direitos à mulher. A carta Constitucional de 1988 deliberou a isonomia das mulheres no mercado e, firmadas pela lei milhares de mulheres deixaram sua condição “do lar” e saíram em busca de trabalhos remunerados nas indústrias¹. Atualmente, as lutas por direitos, respeito, igualdade e equidade, ainda estão sendo travadas, mas é inegável que um longo caminho já foi percorrido.

Pela figura da mulher ser, durante muito tempo, considerada inferior ao homem; sendo condicionada a um espaço de opressão, de submissão, de injustiças e de desrespeito sua história e sua significância na composição e desenvolvimento social é diminuta, contudo, tal preceito vem sendo modificado à medida que as mulheres vêm se posicionando, lutando por seus direitos e buscando resgatar essas memórias “apagadas”. A historiografia exerce um papel primordial nesse âmbito, e é por meio de tais achados que se consegue expandir as potencialidades do conhecimento, porém, parte dessa história ainda é pouco difundida nos meios educacionais,

1. “De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54,55% das mulheres integram a força de trabalho do país, 1,5% a mais do que a porcentagem mundial” <<https://www.gamt.org.br/post/especial-mês-da-mulher-como-é-o-mercado-de-trabalho-para-as-mulheres>>

principalmente pela educação estar pautada nos parâmetros mais tradicionais (PINTO, 2010).

Segundo Louro (2017) e Tedeschi (2012) os preceitos mais tradicionalistas ao qual a sociedade esta fincada alcança o ensino de História e revela o apagamento das mulheres enquanto sujeitos, tendo em vista que ainda favorece uma atuação que realça as conquistas e realizações de notáveis homens. Percebe-se que os alunos não possuem dificuldades em citar nomes de personalidades masculinas que fizeram parte da História, no entanto, esse cenário não se reflete ao ponderar as personalidades femininas, pois muitos não conhecem, de fato, as realizações destas e suas participações na composição histórica social. Tal fato dar-se-á pela escassez de conteúdos de ensino que aborde as mulheres como protagonistas de suas próprias histórias.

Os Parâmetros Curriculares, bem como, as demais disposições no ensino de História, indicam que se deve ensinar uma História para a construção de cidadãos pensantes, indivíduos politicamente ativos no ramal social. Entretanto, para conceber tais cidadãos há necessidade de amplo conhecimento histórico e social, afim de que se reconheça a si e ao próximo como sujeitos históricos. Para isso é necessário que o ensino contemple de forma mais ampla a história de todos os indivíduos históricos, não somente aqueles tido como “superiores” e “importantes” (ORIÁ, 2005). Logo, é necessário repensar os moldes educacionais, para abranger com maior ímpeto a história de todos de forma concisa, não deixando as mulher às margens das conquistas dos homens, pois elas são igualmente importantes.

De acordo com Tedeschi (2012) é necessário discutir sobre essas questões, esclarecer porque essas situações ainda hoje não foram evidenciadas e colocadas em prática: são evidentes, as disparidades no ensino ao retratar a mulher como sujeito histórico. Colocar em prática as mudanças que já foram evidenciadas só será possível se os modelos de ensino de História se expandir, de modo a contemplar ambos

em sexos de forma igualitária na construção e estabelecimento das memórias.

Como forma de perpassar para os educandos conhecimentos vívidos e tangíveis pode-se utilizar do patrimônio cultural para tal finalidade. Gonçalves (2002, p. 121) coloca que: “os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida mesmo em que as transformam em patrimônio”.

A função do ensino de história relaciona-se à eficiência nos atos de identificação, proteção e valorização do patrimônio cultural do corpo social onde esta operando, identificando e analisando as expressões e demonstrações regionais, populares e eruditas, perpassando também pelas manifestações de ordem étnica e ademais que possam existir; assim, consegue-se obter um conhecimento mais extenso sobre o conjunto histórico daquela comunidade e/ou região (CARVALHO, 2012). Para Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt & Tania Maria F. de Braga Garcia:

O conteúdo de História pode ser encontrado em todo o lugar; o conhecimento histórico está na experiência humana; e a experiência humana historicamente organizada se explicita na consciência e pela narrativa histórica. Como afirmaram alunos e professores envolvidos no projeto, aprende-se História de um jeito diferente (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 24).

Constantemente, relaciona-se memória e passado, porém, seu significado é mais amplo, diz respeito à vinculação entre o passado e presente, sendo suporte para a construção do futuro. As memórias no ensino de história promovem uma gama referencial concisa para que se compreenda o presente; logo, pode nos instrumentalizar de modo a entender porque a mulher, ainda na sociedade contemporânea, é enxergada por muitos como inferior e ao arbítrio de tantos tipos de violência, busca-se um esclarecimento nas memórias.

Sabemos que a sala de aula deve ser local de debates e tornar o debate possível é tarefa do professor ao oferecer ferramentas que proporcione o desenvolvimento dessas habilidades do alunado. O primeiro passo é dar conhecimentos sobre a diferença entre memória e história. Na identificação das diferenças as construções de certas memórias ganham relevância no *status quo* da sociedade (LE GOFF, 1990). O estudo das memórias instrumentaliza de forma valorosa o ensino, pois através destas é possível fomentar mudanças. Sem memórias, a mudança pode vir a ser um elemento de alienação e depravação, uma vez que estará ausente a referência básica, transformando cada ação em uma simples reação mecânica, sem sentido com o passado ou com a própria história (SOMEKH, 2001).

As mulheres, ainda nos dias que se seguem, em decorrência de conjunturas retrogradadas, é tida como “inferior” se comparada ao homem, sendo subjugadas, inferiorizadas, oprimidas e muitas vezes sofrendo na pele nas violências advindas dessa concepção. Sobre a memória aprendemos que não se trata de experiências vividas individualmente como são as lembranças, é em sua maioria um “juízo de valor” sobre um passado construído e compartilhado, este passa a ter assentimento na coletividade sem, contudo, ter sido vivenciada por todos. As memórias devem servir de parâmetro para o entendimento de algumas situações; devem servir de base para transformar os pensamentos e atitudes no que concerne as situações que estão postas.

Para tanto, o aporte patrimonial é vital na exposição clara afim de um entendimento mais completo sobre esse contexto, sendo um instrumento coeso no ensino.

A construção de uma educação emancipatória pode ser iniciada utilizando recursos patrimoniais femininos, percebendo a mulher em seu papel social e cultural em distintos períodos históricos. Compreende-se que na atualidade a experiência e o contato tangível com as fontes históricas, provas, comprovações e expressões da cultura, em todas as suas multiplicidades de aspectos, perspectivas e sentidos,

fomenta a construção do conhecimento histórico nos espaços educacionais ante a contribuição das mulheres nas ações históricas.

Patrimônio cultural feminino e as perspectivas da educação patrimonial

Conceitua-se como patrimônio cultural “o conjunto de manifestações ou objetos nascidos pela produção humana que uma sociedade recebeu como herança histórica e que constituem elementos significativos de sua identidade como povo” (PEREIRA JÚNIOR, 2018, p. 3). As presentes manifestações e objetos se relacionam a uma identidade factual, servindo como premissa importante no desenvolvimento de uma sociedade, podem ainda atuar como referencial a ser seguido. Segundo a Constituição Federal:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p. 1).

Para entendimento do que se refere ao patrimônio cultural é necessário ponderar sobre a contribuição feminina no âmbito acima definido, buscar suplantar a “generalização” a respeito do estudo do patrimônio, haja vista que demonstra a organização social em situações específicas e historicamente problematizadas dos sujeitos em detrimento de seu gênero. Sob esse viés, ao abordar sobre o patrimônio cultural feminino se tem o reconhecimento das vastas contribuições das memórias destas – mulheres – em ambientes

históricos e culturais, tais como os museus e espaços culturais, além de também estarem vívidos em bens imateriais, saber e fazer feminino (RACHENA, 2011).

Na sociedade contemporânea, os pensamentos patriarcais ainda se fazem presentes, assim, as discussões relativas ao patrimônio cultural feminino são, em suma, recentes e se propõem a abordar a superação das desigualdades, tanto na esfera cultural, quanto na de gênero, adotando uma análise coesa do patrimônio histórico cultural.

De acordo com Louro (2017) e Oriá (2005) recuperar a memória das mulheres possibilita desfrutar de um entendimento maior das inúmeras desigualdades ao qual estas sofreram ao longo da história, perdurando durante séculos, e que ainda na contemporaneidade é evidenciado; muitas vezes essa discriminação ao gênero se converte em violência contra a mulher. Nesse contexto, a cultura e a educação escolar dispõe de um papel central, o de desempenhar atividades que promovam a igualdade e equidade de gênero, desenvolvendo projetos que se converta em maior destaque para as mulheres na história e em outros segmentos.

Para assimilar a história das mulheres, é possível utilizar as reflexões da historiadora e professora Michele Perrot (2007, p. 21), a qual indica que “Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos”. No entendimento da autora esse apagamento historiográfico foi demarcado pela carência da presença feminina nas fontes que compõem o elemento material da pesquisa histórica: o documento.

Portanto, é necessário que se molde a construção do conhecimento histórico nos espaços educacionais, pois através de uma educação transformadora, com visões e entendimentos mais extensos, é possível oportunizar uma sociedade mais igualitária. Nessa conjuntura, a

educação patrimonial pode ser um instrumento proveitoso no ensino de História.

Para Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de educação patrimonial busca levar as crianças e adulto a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A educação patrimonial, como metodologia de ensino pautada na cultura material e imaterial, preconiza o uso do bem cultural de modo a compor a memória pessoal e coletiva. Assim, ruas, casas, prédios públicos e outros bens imateriais pertencentes a um corpo social e/ou uma cidade fazem parte das vivências e experiências destes. Essa noção oportuniza que o aluno dê significado ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme elucidações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional “os bens culturais materiais [...] são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser das pessoas” (IPHAN, 2012, p. 18).

Utilizando o patrimônio é possível promover um paralelo, onde as memórias fomentam uma ligação entre o presente e o passado, objetivando um entendimento maior das amplitudes históricas que norteiam determinado contexto, como é o caso da invisibilidade das mulheres. Uma das sugestões da educação patrimonial é viabilizar

que o indivíduo possua não somente o conhecimento, mas também um entendimento mais apurado sobre a diversidade de demonstrações que compunham o patrimônio cultural. É importante salientar que “o patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: ele é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, mortos e vivos, passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras opções” (GONÇALVES, 2009, p. 31).

A educação patrimonial tem por objetivo promover o ensino dirigido no instrumento cultural, no fundamento material da cultura. Esta concerne em uma concepção educacional interdisciplinar, pautada no patrimônio cultural, afim de despertar e desenvolver no indivíduo o desejo pela preservação da memória (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

O ensino-aprendizagem da história goza de uma particularidade dinâmica e na vinculação da associação entre passado e presente é manifesto a educação patrimonial, não se limitando apenas aos produtos do passado, mas também os da atualidade, sendo estes mutáveis, uma vez que se encontram em desenvolvimento e criação pelas vivências do ser humano quanto indivíduo. A proposta dessa metodologia de ensino centrada no patrimônio cultural é permitir que o estudante seja sujeito ativo em seu processo de construção do saber, realizando uma análise crítica e reflexiva dos objetos culturais que o cercam. Através dessa leitura particular, o aluno consegue perceber como a mulher é ocultada de alguns contextos importantes (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Segundo Alencar (1987) a educação patrimonial permite que o indivíduo realize uma análise do mundo e dos produtos por ela produzidos no dia a dia; o professor quanto mediador desenvolve no educando uma concepção mais abrangente, fazendo com que este perceba a pertinência afetiva e consciente de seus princípios e características próprias, tanto do seu patrimônio pessoal, como também

do coletivo; culminando na consciência do mundo sociocultural e do percurso histórico-cultural ao qual se inclui.

Pontua-se que o patrimônio cultural e o ramal social que o estudante pertence fomentam as possibilidades de produção de circunstâncias de aprendizagem, mediante as expressões do processo cultural. Através do ensino do patrimônio, as potencialidades frente a aquisição de conhecimentos se elevam. Assim, não apenas é adquirido conhecimento quanto a história e ao patrimônio cultural em si, mas toda a carga que o engloba (ALENCAR, 1987; HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Ainda de acordo com colocações de Alencar (1987) e Horta; Grunberg; Monteiro (1999) quando o sujeito eleva sua carga de conhecimento passa a dispor de uma visão mais crítica do mundo social ao seu redor, podendo perceber nos mais singelos gestos, situações, objetos e conjecturas as disparidades, incluindo no que tange a mulher. Com esse entendimento os moldes sociais e educacionais podem vir a ser transformados de modo coeso, buscando a promoção de circunstâncias de igualdade entre os sexos.

Horta; Grunberg; Monteiro (1999) testificam que o ensino da educação patrimonial deve suceder baseando-se em uma proposta estrutural de cinco etapas, delineada por distintos recursos pedagógicos com objetivos próprios. As referidas etapas são agrupadas de modo ordenada, mas podem, facilmente, se desenvolverem simultaneamente, em conformidade com as respostas e iniciativas que se alcançou com os estudantes. As etapas, recursos, atividades e objetivos pretendidos podem ser sintetizados no quadro a seguir, podendo vir a contribuir no enriquecimento e nas inovações metodológicas no ensino docente:

Quadro 1 – Etapas metodológicas

ETAPAS	RECURSOS/ATIVIDADES	OBJETIVOS
1) Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive.	· Identificação do objeto/ função/ significado; · Desenvolvimento da percepção visual e simbólica
2) Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	· Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; · Desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	· Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo.	· Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

FONTE: HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO (1999, p. 11).

O ensino da educação patrimonial estimula a elaboração de hipóteses acerca dos objetos e eventos observados, procurando identificar sua função original e sua significância para aqueles que o criaram. Assim, ao aliar esse conceito com a história das mulheres espera-se que o sujeito enriqueça sua carga de conhecimentos, criando um cenário propício ao questionamento da realidade por intermédio da formulação de problemas e eventuais soluções, trabalhando aspectos fundamentais como o pensamento/ raciocínio lógico, criatividade, intuição e habilidade de análise crítica.

Panorama didático no Ensino de História: A mulher na centralidade e o resgate patrimonial

As ações em favor da inclusão de indivíduos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos vêm sendo um debate constante em diversas esferas, no campo educacional não é diferente, principalmente na composição da didática e na mediação do saber.

No ano de 1996 o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, expuseram um protocolo de igualdade de direitos entre os sexos (homem e mulher), ao qual revelava que:

Os Ministérios da Justiça e da Educação se obrigam a colaborar no sentido de assegurar que o processo educativo se constitua em instrumento eficaz para combater todas as formas de discriminação contra as mulheres, promovendo o reconhecimento de sua dignidade, igualdade e de sua cidadania plena. A efetivação do compromisso se traduziu em duas linhas de ação a serem desenvolvidas pelo MEC: I) incorporar à programação curricular da TV Escola, temas que promovam o reconhecimento de igualdade de direitos entre homens e mulheres, II) considerar como um dos critérios para a seleção de livros didáticos a serem adquiridos e indicados para as escolas de primeiro e de segundo graus, o conteúdo não discriminatório em relação à mulher (BRASIL, 1996 apud ROSEMBERG, 2001, p. 1).

Nota-se que desde a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos de 1997 e 1998; bem como a implementação dos Temas Transversais também no ano de 1998, os assuntos acerca do gênero, raça e etnia foram inseridos nos currículos educacionais oficiais (IPHAN, 2014).

Os conhecimentos históricos exibem representações do passado, aos quais são substancialmente desenvolvidas e compartilhadas; através dessas representações é possível conceber verdades, pensamentos, condutas, hábitos sociais, procedimentos hierárquicos e

normativos que influem no mundo, na formação das identidades e nas relações sociais.

Carvalho (2012) pontua a significância do conhecimento histórico para a sociedade de modo geral, pois como instrumento de representação é capaz de ensinar indivíduos a se portarem e pensarem de formas diversas, vindo a proporcionar ou inibir concepções no que compete as distinções e desigualdades de gênero, étnicas, raciais, de classe, entre outras. A história, em distintos tempos e recintos, experimenta usos e abusos, as quais sistematicamente são recorridas para enaltecer ou desqualificar determinados grupos sociais, servindo também para justificar e ratificar posturas políticas de hegemonia, repressão, exclusão e discriminação social.

Levando em consideração a natureza educativa e as relações de poder que decorrem as configurações do passado, pressupõe-se que os saberes históricos não somente possuem caráter esclarecedor sobre as vivências, acontecimentos, papel e importância das mulheres no passado, mas também assegura a idealização das subjetividades e relações de gênero na contemporaneidade. Segundo Pinsky; Pedro (2012), o conhecimento histórico não representa apenas um registro basilar das transformações nas conjunturas sociais ao longo do tempo, mas também um recurso que integra a geração do saber.

As metodologias didáticas no contexto do ensino aprendizagem na atualidade são demarcadas por uma trajetória que foi se construindo ao longo do tempo; entre os séculos XIX e XX os debates acerca dos conteúdos que eram importantes ser ensinados nas escolas eram corriqueiros, estabelecendo assim o modelo tradicional cronológico e sequencial que ainda prevalece nos dias atuais na estruturação da História ensinada: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (GUARINELLO, 2003).

Essa estruturação tradicionalista no ensino de História fez com que a mulher obtivesse um lugar secundário nos liames das memórias. Desconstruir a desigualdade é dar visibilidade as mulheres

considerando-a em seu espaço desempenhando funções sociais e cada momento histórico. Após tantas lutas e embates em prol da conquista de direitos e do reconhecimento como sujeito social histórico é inegável que ainda há muito o que se fazer. A apropriação do patrimônio cultural e seu uso nos limites do ensino é concernente a uma ferramenta singular e importante, podendo contribuir para a composição do saber de um indivíduo, dando enfoque na figura da mulher.

Utilizar o patrimônio cultural como metodologia de ensino no aprofundamento dos conhecimentos sobre a História da mulher “implica em reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país” (ORIÁ, 2005, p. 140). O professor para estabelecer sua proposta didática deve possuir conhecimentos sobre a temática a ser abordada em sala de aula. Isso porque, sem saber, não se pode produzir, desenvolver ou mesmo transmitir conhecimentos históricos ao discente. É inegável a necessidade de reconhecer as intercorrências e adversidades ao qual a mulher sofreu ao longo do tempo, para que através desse entendimento, se construa uma dinâmica educacional sistematizada no patrimônio cultural.

Diversos são espaços de memórias que através de sua significância, fundamentam um “olhar” histórico, dentre estes têm-se os museus, âmbitos que traduzem em vastas visibilidades às mulheres, bem como, suas conquistas; logo, para o aprofundamento no ensino de História estes espaços podem vir a ser utilizados, uma vez que os museus possuem a finalidade de preservar a memória cultural e ser atribuído o resguardo do patrimônio material e imaterial. Ampliando os conhecimentos históricos através dos achados presentes nesses recintos é possível perceber que os indivíduos começam a estar “um passo em frente na construção de uma sociedade mais justa, que aplica os conceitos de igualdade de gênero, de inclusão social e de democracia participativa” (RECHENA, 2011, p. 239).

O patrimônio cultural apresenta uma cooperação que coaduna sujeitos que compartilham bens e condutas que os discernem (IPHAN, 2012). Entende-se que o patrimônio cultural pode fomentar a instrução histórica, sobretudo no que diz respeito as mulheres, corroborando na suplantação do silenciamento no que concerne a participação feminina em distintos espaços urbanos. Sob essa perspectiva, a representação das mulheres em âmbitos culturais, urbanos e históricos possibilita que os sujeitos identifiquem os conhecimentos e a participação feminina na integração das ações que compõem a sociedade (PEREIRA JÚNIOR, 2018).

Em qualquer espaço de construção de uma sociedade é possível ressignificar a função feminina para além de mães e esposas. José Murilo de Carvalho (1990), na obra “A formação das Almas” chama a atenção aquilo que considera “um elemento marcante do imaginário republicano francês”. Se o período monárquico era representado pela figura do Rei como representante da nação findo este período e uma vez o rei decapitado o vazio do antigo regime foi preenchido por um novo símbolo. O novo símbolo deveria representar tudo aquilo pelo qual a revolução lutara: a liberdade inspirada por novas ideias e ideais que não era senão a república e a própria pátria. Entre símbolos e alegorias utilizados a figura feminina tomou a dianteira em evidência: Marianne personificou a República na França. “A aceitação do símbolo na França e sua rejeição no Brasil permitem, mediante a comparação por contraste, esclarecer aspectos das duas sociedades e das duas repúblicas.” Aqui no Brasil dava-se justamente o contrário, a monarquia tinha por herdeira uma figura feminina, a sua destituição significava a anulação da Princesa Isabel cujo marido, o Conde D’eu, nobre francês teve a imagem associada à monarquia. O reproche virou deboche, a imagem cívica feminina saiu das representações pictóricas dos artistas franceses para o cenário caricaturistas das charges em impressão dos periódicos e jornalecos até ser transformada em prostíbula (CARVALHO; 1990. p.14- 91).

A revelia de memórias construídas de forma parcial e limitada, as mulheres como agentes transformadoras na construção do patrimônio

histórico estarão presentes em diversas funções indispensáveis dentro da organização social. A premência de cada contexto espaço/ temporal nos levará até suas histórias e estarão presentes em diversas localidades moldadas em tarefas que estarão em conformidade com as urgências de cada momento histórico. Serão as parteiras que recolhem os primeiros vagidos do recém-nascido, as benzedeiras curandeiras que em regiões distanciadas dos recursos “civilizacionais” conhecem os fitoterápicos; as professoras que improvisarão recursos inexistentes; mulheres antemurais em movimentos sociais pela terra e/ou pelo teto; serão mães-de-santo assegurando o direito constitucional de profissão de credo, serão arte, sabedoria, mediadoras da paz, representantes políticas. Basta que as busquemos: na oralidade dos povos, nas cartas de saudades, nas fotografias de batizados e casamentos, na costura do vestindo bordado e ornado de fitas e rendas, nas lendas das bruxas, das feiticeiras ou nas memórias que sobreviveram aos pilões de pilar o milho, no cheiro da alfazema barata, no sabão em pó ou em barra, nas roupas estendidas em varais infundáveis, lavadas, alvejadas com água de barrela.

Segue-se um tanto de memória e um outro tanto de vergonha e delas se tira a problematização da história e suas fontes que em algum momento colaborarão para com a construção do pensamento histórico. Assim se criará significados, haja vista que as memórias e as vivências do passado e do presente tecem o futuro. Portanto, na mediação do ensino-aprendizagem e nas metodologias didáticas, espera-se que o contato do estudante com o patrimônio cultural viabilize e desenvolva um sentido histórico, de reestruturar e resgatar as narrativas que levam em consideração o papel da mulher.

Considerações Finais

O ensino de História promove um maior conhecimento sobre acontecimentos passados, fazendo o resgate das memórias de modo a entender o presente e influenciar o futuro. Através dessas memórias é

possível entender porque as mulheres, ainda na atualidade, se encontram em uma posição – muitas vezes – de submissão e subjugação, expostas a violências diversas em detrimento do seu gênero.

De forma a buscar metodologias viáveis no ensino de História que contribuam para modificar os parâmetros que regem as conjunturas sociais patriarcais, têm-se o Patrimônio Histórico Cultural, que mediante a sua carga de conhecimentos e memórias, podem vir a conceber indivíduos pensantes, reflexivos e que não se conformam com as imposições sobre o gênero. Considerando a vasta regionalidade de nosso país a identificação do patrimônio cultural brasileiro voltado para uma valorização da participação da mulher na construção da sociedade dependerá de criatividade em desenvolvimento de projetos que concretamente busquem identificar a sua presença em cada canto do meio urbano ou rural. Em contato com a fonte documental produzida pela cultura material ou imaterial a história constrói um caminho de compreensão do passado e do presente que sustentado pelo que se revela em sua origem é possível construir um futuro consciente.

Referências:

ALENCAR, V. **Museu-Educação: se faz caminho ao andar**. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da PUC-RJ, 1987.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas – O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, K. A. de. **Metodologia do ensino de história**. Viçosa, MG: UFV/CEAD, 2012.

COSTA, A. A. A. **O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política**. In: MELO, H. P. et al. *Olhares Feministas*. Brasília. Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, J. R. Ss. **Monumentalidade e cotidiano**: Os patrimônios culturais como gênero do discurso. In. OLIVEIRA, L. L. (Org.) *Cidade: História e Desafios*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

GUARINELLO, N. L. **Uma morfologia da História: as formas da história antiga**. Politeia: Hist. E Soc., Vitória da Conquista, v. 3, n° 1, p. 41-61, 2003.

HORNES, L. G. A representação do gênero nos livros didáticos de história da RSE. In: **XXVII Simpósio nacional de história**: Conhecimento histórico e diálogo social, 2013.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999, 65 p.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Educação Patrimonial**: Histórico, conceitos e processos. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Patrimônio cultural imaterial para saber mais**. 3° ed. Brasília, 2012.

LE GOFF, Jacques, **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão [et al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. 10 ed. 4ª reimpressão. São Paulo, 2017, p. 443-481.

ORIÁ, R. In BITTRNCOURT, C. (org). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

PEREIRA JÚNIOR, M. V. Patrimônio Cultural e a institucionalização da memória coletiva no Brasil. **Rev. Bibliográfica de geografia y ciencias sociales**. Vol. XXIII, n° 1239. 2018.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 555.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.18, n. 36, p. 15 – 23, jun. 2010.

RECHENA, A. Teoria as representações sociais: uma ferramenta para a análise de exposições museológicas. In **Cadernos de sociomuseologia**. n° 41. 211-244, 2011.

ROSEMBERG, F. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** estudos feministas, Florianópolis, v.9. n.2, p.515-540, dez. 2001.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. IN: **Cadernos Cedes**, vol. 25, nº67, Campinas, 2005.

SOMEKH, N. A luz da cidade: memória urbana e sociedade. DIAFÉRIA, L. et al. Um século de luz. São Paulo: **Scipione**, 2001. p. 45-73.

TEDESCHI, L. A. **As mulheres e a história:** uma introdução teórica metodológica. Ed. UFGD, 2012.

MEMÓRIAS DA FÉ: PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DOS FESTEJOS DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, EM BOCAINA-PI

Marcus Vinícius da Luz Rocha Sousa

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Introdução

Essa é uma pesquisa que se propõe analisar os festejos de Nossa Senhora da Conceição como Patrimônio cultural imaterial do povo bocainense, sendo essa manifestação produtora de identidade e pertencimento. A partir dos festejos, surgiu a questão de como trabalhar a Religiosidade e cultura popular no ensino de história na perspectiva da metodologia da Educação Patrimonial além também da História Oral, operacionalizando conceitos como memória coletiva e individual, lugares de memória, representação e patrimônio. Espera-se através da problematização sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar trabalharmos a cultura e a religiosidade popular no ensino de história.

O objetivo do presente estudo, dessa forma não é catequista e/ou doutrinário, e sim, compreender a religiosidade católica popular como construtora de um imaginário social dos cidadãos deste município. Pretende-se ainda, entender a relação entre sagrado e profano

como incentivadora das práticas e sociabilidades nos espaços e lugares de memória em que o universo simbólico “Mariano” acontece.

Um grande desafio do professor de História nos dias de hoje é conseguir fazer uma conexão entre a disciplina História e a realidade do aluno, para assim dar sentido sobre o espaço escolar e sua missão. Ao mesmo tempo que consideramos importante o livro didático trazer vários episódios da História Geral e brasileira, não podemos deixar de problematizar seu teor ainda bastante eurocêntrico, o que provoca nos alunos e alunas às vezes, um certo distanciamento e indiferença em relação a disciplina. A ideia de trabalhar/pesquisar o cotidiano e a realidade dos discentes tem por objetivo aproximar escola e comunidade, escola e alunos, ou mesmo, derrubar os muros do colégio e do currículo, que impossibilitam essa aproximação. Nesse sentido, os festejos de Nossa Senhora da Conceição tornam-se um excelente conteúdo para se trabalhar em sala de aula questões relacionadas à cultura e história local, assim, como a inserção do alunado nesse contexto como sujeitos de sua própria história.

Trabalharemos com a metodologia de pesquisa da História Oral que consiste em realizar entrevistas gravadas. Iremos selecionar um grupo de pessoas para que por meio de suas memórias e depoimentos, possamos analisar esse evento religioso na sua dimensão cultural e histórica. Para isso, temos uma literatura vasta que nos ajudará no manejo dessas entrevistas.

Como fonte de pesquisa, além das entrevistas, temos o “Livro de Ata das Novenas”, registros audiovisuais, iconográficos, jornais virtuais e websites como o Cidades da Net e o 180 graus e TV Picos. O produto que será desenvolvido é uma HQ (História em Quadrinho) que abordará os festejos de Nossa Senhora da Conceição, os fiéis e suas práticas, a simbologia da festividade, quando começa e termina, suas movimentações, o despertar do sentimento de identidade e pertencimento. O aspecto lúdico de uma história em quadrinhos, que será direcionada para o público infantojuvenil, dinamiza e

democratiza o ensino de história, tornando a aula atrativa e facilitando a aprendizagem. Com isso, abriremos um leque de possibilidades para se trabalhar através das HQs outras manifestações culturais de Bocaina, assim como sua história local, propiciando elementos para uma educação patrimonial, dentro e fora do espaço escolar.

Bocaina: O início de uma devoção

De acordo com a oralidade e escritos locais por memorialistas, Bocaina (desenvolvida a partir da oralidade das gerações passadas) sua colonização se deu no ano de 1732 com o português Antônio Borges Leal Marinho, que levou sua esposa por nome Rosa, alguns escravos, animais, seus irmãos e agregados. Chegando na região que hoje é a cidade de Bocaina, fundou a fazenda boqueirão e seus irmãos se espalharam por outras regiões fundando mais fazendas.

Uma das primeiras atitudes de Borges Marinho foi criar uma capela que teria como padroeira Nossa Senhora da Conceição. A construção da capela foi concluída em 1754 e consagrada pelo jesuíta João Sampaio. A irmã de Borges Marinho, Antônia Borges Leal Marinho, doou o sino da igreja e a imagem da Imaculada Conceição (esta última ainda se encontra presente na igreja e é restaurada constantemente) e a tradição festiva católica popular então iniciava-se. A capela foi ampliada e atualmente é onde a igreja sede da cidade está localizada. Já são 267 anos de uma tradição que se ressignifica com o tempo, provocando uma teia afetiva de relações sociais através da memória coletiva e das representações ritualísticas e simbólicas dessa manifestação cultural, que hoje é uma das mais vibrantes no município, até mesmo para quem não é católico ou “católico não praticante”.

As festividades em homenagem a Vigem Maria, acontecem entre 29 de novembro e 08 de dezembro com as novenas, mas mesmo antes, ainda no mês de novembro, realiza-se uma peregrinação da imagem da Santa pelas casas dos bocainenses que moram na capital

Teresina, e ao fim desta peregrinação, é celebrada uma missa que marca o retorno da imagem para “a sua casa”. No dia 28 de novembro a noite, os fiéis juntamente com a imagem da imaculada conceição, saem em procissão e caminham 22 km, entre Picos e Bocaina, rezando, cantando os hinos marianos, como forma de agradecimento às graças alcançadas, pagando suas promessas e renovando seus pactos e pedidos. O período dos festejos movimenta a cidade que aumenta a circulação de pessoas e aquece sua economia. Donos de mercados, bares, restaurantes, casas de shows, lojas de roupas, de perfume, enfim, o setor de comércio local, lucram bastante nessa época do ano. Essa é uma valorização do patrimônio se dá também na perspectiva da economia, uma vez que, o turismo religioso em Bocaina é lucrativo e ao mesmo tempo monumental.

Os Festejos como Patrimônio

O Patrimônio Imaterial se refere aos saberes e fazeres, as festas, as celebrações, aos rituais, aos costumes, ao que é intangível e, portanto, os festejos de Nossa Senhora de Conceição se enquadram nas discussões acerca do patrimônio. Um dos objetivos dessa pesquisa é justamente lançar luz a essa reflexão e perspectiva, trazendo esse debate para a população bocainense a fim de fazermos o reconhecimento dessa festividade como patrimônio cultural imaterial religioso.

Não existe um cidadão bocainense (católico ou não) que nunca tenha ouvido falar nos festejos e que este não tenha atingido seu cotidiano ainda que indiretamente. O ritual, os simbolismos, as práticas, representam o imaginário social sobre a festa em louvor à Virgem da Conceição. Os fiéis e a população em geral atribuem significados ao evento cultural religioso, pois este, expressa para além de uma devoção, o sentimento de pertencimento.

O conceito de Patrimônio se modificou ao longo dos anos e para isso vamos refletir sobre o que diz a legislação em determinadas

épocas. No Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, já no Estado Novo governado por Getúlio Vargas, traz entre os seus Artigos:

Art. 1 Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§ 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico o artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei.

De acordo com esse dispositivo, só seria considerado Patrimônio Cultural se o bem fosse inscrito nos Livros do Tombo, quer dizer, o bem tinha que ser tombado. Tal Decreto pouco abraçou os anteprojeto de Mário de Andrade, apesar de ter se inspirado neles. Compreensível atitude se analisarmos o contexto e o que representou o Estado Novo, que por se tratar de um governo ditatorial não iria conceber a democratização da cultura brasileira. Porém, a Constituição de 1988 nos seus Artigos 215 e 216 ampliou a concepção de patrimônio, substituindo a denominação Patrimônio Histórico e Artístico por Patrimônio Cultural brasileiro e em 2005 houve algumas Emendas. Coloca-se:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder

público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) **I** defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) **II** produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) **III** formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) **IV** democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) **V** valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005). Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

A concepção de patrimônio presente nos Artigos 205 e 216 da CF de 1988 além de ampliada, não coloca a obrigatoriedade de que para ser considerado Patrimônio, determinado bem deva-se ser tombado. Com isso, valoriza-se a pluralidade da cultura brasileira coberta de subjetividades que o poder institucional, porventura, não abarcará. Com esse entendimento:

“[...] O tombamento, portanto, tinha papel instituinte do valor cultural - daquele valor que credenciava a inclusão do bem um rol formalmente definido. Ao inverso, a nova Constituição Federal reconheceu aquilo que é posição corrente, há muito tempo, nas ciências sociais: os valores culturais (valores, em geral) não são criados pelo poder público, mas pela sociedade. O patrimônio é antes de mais nada um fato social - essa

afirmação, nos órgãos de preservação, nas décadas de 1970 e 1980, provocava escândalo e alimentava mal-entendidos [...] Entretanto, mesmo sem qualquer intervenção do poder público, existe o “patrimônio cultural nacional”. (MENESES, 2009, p. 33-34).

Nessa perspectiva, a festividade da Imaculada Conceição em Bocaina faz parte do patrimônio local e pode inclusive ser oficializado pelo poder público municipal, assim como já aconteceu em outras cidades brasileiras. É preciso, todavia, compreender que o processo de patrimonialização não é ingênuo e precisa-se problematizá-lo. No caso da participação do poder público, por exemplo, pode haver a marginalização de alguns bens. Para Jacques Le Goff (1988) os documentos e monumentos são materiais da memória coletiva, sendo os monumentos uma herança do passado e os documentos uma seleção do historiador, ambos, documento e monumento, se projetam e objetivam se perpetuar no tempo. O processo de seleção, de escolha, não é neutro, por isso cabe ao historiador a crítica e problematização. Afinal, o que merece reconhecimento, ser preservado e considerado um bem cultural? Cabe problematizar que esse processo não deixa de ser seletivo.

O Festejo analisado na perspectiva do patrimônio, trabalha com a memória coletiva que vivifica e ressignifica o passado na medida que o reconstrói (HALBWACHS, 1990), com os simbolismos envolvidos e os lugares de memória, locais em que a memória coletiva se expressa e é embasada (NORA, 1984). Nesse sentido, “trata-se, portanto, de uma relação de pertencimento – mecanismo nos processos de identidade que nos situa no espaço, assim como a memória nos situa no tempo” (MENESES, 2009, p. 27). Ressalta-se que a memória referente ao patrimônio está no campo dos valores afetivos, portanto, Memória não é História, apesar da História se utilizar da memória. A História trabalha dentro de um campo teórico e metodológico com normas e regras enquanto a memória está no âmbito das lembranças que podem ser falhas, seletivas ou cobertas de paixão. A memória, por sua

vez, é importante para a História, mas precisa ser questionada, problematizada. É o que faremos com as entrevistas que coletaremos no decorrer do processo dessa pesquisa que tem como pretensão a feitura de uma dissertação.

Outro elemento a ser refletido é a relação entre sagrado e profano. Nos Festejos de Nossa Senhora da Conceição em Bocaina, a cidade se movimenta e se divide entre novenas, bares, parques, restaurantes e shows musicais. Uma regra ou espécie de acordo entre igreja católica e os donos de casas de shows e bares (no qual muitos deles se dizem também devotos da Santa) é que não atrapalhem as novenas, ou seja, as festas musicais só começam após a missa, pois muitos dos fiéis também irão aos shows ou frequentar os bares, os parques etc. A economia da cidade fica aquecida e observamos o turismo religioso. No decorrer dos dias, nota-se um fluxo intenso nas novenas. Pessoas de várias cidades se deslocam para Bocaina. Muitas dessas pessoas vão para pagar promessas ou por pura devoção ou para divertimento pós celebração. São dois elementos a serem debatidos: a perspectiva da igreja (sacerdotes e fiéis) em relação ao festejo da Imaculada Conceição e a concepção daqueles que enxergam o festejo como um entretenimento e período de diversão. E ainda aqueles que conciliam estas duas questões: a devoção e a diversão, tornando sagrado e elementos complementares e não opostos.

Festa Popular: Entre práticas e representações

O festejo católico em louvor a Nossa Senhora da Conceição de Bocaina/PI é uma festa popular que faz parte do calendário anual da cidade. Como manifestação cultural, seu universo simbólico pode ser pensado a partir das discussões empreendidas por Roger Chartier no que se refere as práticas, representações e apropriações. Tais conceitos potencializam essa pesquisa sobre festa e religiosidade popular.

A prática seria a experiência concreta da vivência de Nossa Senhora, a realidade que fundamenta isso. A representação é o festejo

religioso, a imagem, as canções. O ritual é uma representação que alude a prática, a realidade que seria a experiência da própria Santa. E as apropriações são os modos como as pessoas da comunidade (Bocaina) tomam aquela representação e sentem, se apropriam daquilo, se emocionam, vivenciam aquele momento.

Figura 1 – Imagem de Nossa Senhora da Conceição



Fonte: Autoria própria

Essa imagem de Nossa Senhora da Conceição, segundo a oralidade local, foi doada pela irmã de Borges Marinho (colonizador das terras onde hoje encontra-se a cidade de Bocaina/PI) em 1754, ano em que a edificação da igreja é concluída. Eis, portanto, um exemplo da representação do festejo da padroeira do município em questão. Segundo Roger Chartier, a representação é uma forma de dar a ver coisa ausente, então, quando eu represento seja na forma de uma

pintura, de um livro, de um simbolismo religioso, eu não estou trazendo aquilo de fato, mas estou representando, criando uma maneira de me aproximar daquilo sem aquilo estar presente.

Sendo assim, por exemplo, uma imagem de Santo/a, uma festa popular, uma fotografia familiar, um texto que fala de determinado lugar são representações. Estes não são os Santos, a prática, a pessoa, o lugar, mas são representações daquele lugar, são uma linguagem que fala e dar forma as coisas sem ser de fato as coisas. Essas coisas existem no mundo material, mas ele é representado através da festa, da imagem, da fotografia, da música. Como já mencionado acima, Chartier estabelece três conceitos que fundamentam o que é representação, prática e apropriação.

A prática para ele seria o mundo das coisas materiais, as coisas em si, por exemplo, uma cidade. A cidade é uma prática, é algo que está no mundo da matéria, da realidade. A representação seria compor uma música sobre a cidade, fazer uma festa em homenagem a cidade, um filme, um quadro sobre a cidade. A representação não é a realidade em si, ela é uma linguagem baseada em uma dada realidade e a partir das representações existem as apropriações. As apropriações seria o momento em que tomo aquela representação e interpreto-a.

O que Chartier chama a atenção é que as práticas são limitadas também, que eu não posso apenas olhar para uma representação e dar uma interpretação totalmente descabida para ela só porque é minha opinião. As apropriações de algum modo se desdobram de uma certa lógica que aquela realidade que baseou a representação fundamentou. Isso está muito presente na obra do Chartier através do que ele escreve no “Leitura e Leitores na França do Antigo Regime” (2004) para construir esses conceitos que é as práticas de leitura.

Ele vai dizer que existem determinadas vivências que se estabelecem na França do Antigo Regime que são representadas através de livros que contam histórias e situações. Esses livros são representações daquela realidade, só que esses livros circulam entre grupos sociais

diferentes, então muitas vezes inclusive, os pobres e camponeses têm acesso a esses livros por meio da biblioteca azul que é uma coleção de livros que difundem determinadas experiências e representações para as classes populares, portanto, as classes populares têm acesso aos livros, eles se apropriam daquilo através da sua própria experiência social, porém, de algum modo conectada com aquela realidade.

O conceito de representação que o Roger Chartier define na obra dele, principalmente na “Á beira da falésia” (2002) no texto “O mundo como representação”, que é publicado originalmente fora desse livro e depois ele é acrescido a esse livro como artigo. Para ele representação é o conceito que serve como pedra fundamental da noção de História Cultural que ele está propalando. Representação seria um meio do caminho entre um tipo de conhecimento que aceita e acolhe a ficção, a literatura e a linguagem, mas ao mesmo tempo não se renderia a uma espécie de radicalização da linguagem como ele acreditava que Hayden White fazia. Porém, acreditava que a linguagem era importante e a História se aproximava da literatura, do simbólico.

Outra discussão pertinente para pensarmos festa(s), um festejo religioso popular, nesse caso, as festividades de Nossa Senhora da Conceição em Bocaina/PI, é o que Mikhail Bakhtin traz em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1999). A análise do riso popular, do cômico, do carnaval no medievo e renascimento e da teoria da Carnavalização desenvolvida por Bakhtin, servirá também como base teórica para o objeto de pesquisa desse artigo.

Ao analisar o carnaval, as brincadeiras em torno dessa manifestação cultural, Bakhtin concebe que tais festas são carregadas por inversões que despertam um outro olhar sobre as coisas. Burlar as leis, regras, códigos comportamentais, tensionar as hierarquias através do riso, estão presentes nessa discussão sobre carnaval, festas, empreendida por esse teórico russo ainda na década 1940. O festejo religioso assim como o carnaval é uma manifestação cultural que possui uma reunião de elementos, simbolismos, da cultura popular.

Apropriando-se do conceito de carnavalização do Bakhtin, Chagas (2020) em sua tese de doutorado intitulada *O auto do santo preto e a bênção das três fomes: A carnavalização-afeto das festividades jurunenses de São Benedito em Belém do Pará*, faz uma conexão da carnavalização pensada por Bakhtin a partir do carnaval com uma festa religiosa popular, e assim, traz a expressão carnavalização-afeto para pensar um festejo de devoção a São Benedito e

Ressalte-se que uma concepção estreita do caráter popular da cultura, assinalada por Bakhtin, é presente desde o século XIX, nascida na época pré-romântica. Hoje essa concepção de estreitamento ainda gera problemáticas no tocante a valoração e compreensão dessa dimensão do popular que, no entanto, continua trazendo em si o burlesco e o extraoficial como uma de suas características. Em síntese, carnavalização é o nome dado por Bakhtin a esse conjunto de práticas e comportamentos burlescos e satíricos populares que se manifestava no cotidiano social na Europa e não se refere ao período das festas carnavalescas unicamente. A carnavalização é um estado de espírito, nascido do contexto subversivo dos festejos carnavalescos, mas que se manifesta em épocas e lugares diferentes, estando presente, inclusive, em festejos do catolicismo popular, tais como as festividades jurunenses de São Benedito. É um estado comportamental onde a espetacularidade pode se revelar em seus três subconjuntos de ações. (CHAGAS, 2020, p.48).

Esse comportamento burlesco é presente no festejo de Nossa Senhora da Conceição, pois se expressa no caráter profano da festividade, no pós-novena, nos bares, shows, parque, bebidas, comidas, que fazem parte do conjunto que chamamos popularmente “os festejos da Bocaina”. São tensões já legitimadas pela comunidade, que participam da espetacularidade, pois

Como “estado de espírito” a carnavalização em manifestações contemporâneas específicas pode ser compreendida como um conjunto de comportamentos que incluem o riso livre, a bebida, a comida, a dança, a música etc. praticados na permissividade do extracotidiano da festa,

no calor da multidão, do aglomerado dos corpos, em uma adaptação de tempo e espaço. É um contexto que se instaura a partir de um centro norteador que, no caso das festividades jurunenses, é a devoção ao Santo. (CHAGAS, 2020, p.48-49).

E no nosso caso em relação a devoção a Santa, a imaculada Conceição, as suas festividades que atraem bocainenses que moram em outras cidades, outros estados, e que nessa época do ano retornam a Bocaina e se alegram, se emocionam com as novenas, com as procissões e promovem almoços, jantares, regados a bebidas e muita comida. A reunião, o reencontro de amigos nos bares, nos clubes, casas de shows etc. O motivo originário é a devoção a Santa e o divertimento, as danças, o álcool, as comidas, é o complemento daquilo que se faz parte integrante dos festejos de Nossa Senhora da Conceição construído e naturalizado no imaginário popular do povo bocainense e adjacências. São corpos individuais que se tornam corpos plurais, nas procissões, carregando a imagem da Santa, “nos suores das danças e nos risos do álcool (CHAGAS, 2020, p.50).

Educação Patrimonial e Religiosidade Popular

Os habitantes da cidade atribuem significados aos espaços praticados. A igreja é além de um ambiente e um espaço de sociabilidade. A tradição dos Festejos de Nossa Senhora da Conceição já dura mais de dois séculos. Comemora-se esse ano 268º anos dessa festividade. A História do próprio município se confunde com a religiosidade católica popular. É nesse aspecto que nosso objetivo central de pesquisa é trabalhar a cultura e o catolicismo popular no Ensino de História através da Educação Patrimonial.

Á partir da devoção Mariana, por exemplo, podemos estudar a História da colonização do Piauí e do Brasil. A interiorização da então província, a rota do grado, as cessões da coroa portuguesas aos donatários. Os Jesuítas no Brasil, compreender por exemplo porque o

Piauí é o Estado mais católico do Brasil e Bocaina é a cidade mais católica do Piauí (IBGE CENSO 2010). Vários aspectos da religiosidade católica popular podem ser analisados no ensino de história.

A proposta da Educação Patrimonial é interdisciplinar e leva em consideração a realidade dos alunos, o contexto em que vivem, e como eles lidam com a memória social e com o patrimônio local. Com essas reflexões por parte dos discentes, onde eles serão produtores de relatos, sujeitos ativos na construção do conhecimento que mobilizam sua capacidade interpretativa, promovemos um ensino mais dinâmico e a aprendizagem histórica (RÜSEN, 2015).

Operando com a metodologia da educação patrimonial, iremos organizar oficinas com os alunos do ensino médio da cidade de Bocaina, apresentando-lhes as noções de patrimônio, memória, religiosidade e cultura popular, entre outros aspectos. Como dimensão propositiva dessa pesquisa iremos elaborar uma HQ em forma de cartilha sobre os Festejos de Nossa Senhora da Conceição para instrumentalizá-los sobre como trabalhar patrimônio e religiosidade popular no Ensino de História. Além da criação do Museu da Fé, que explicarei no tópico a seguir.

O Museu da Fé: Um projeto, uma ação e um recurso para o Ensino de História

O Museu da Fé de Bocaina ainda está em desenvolvimento. A ideia surge, é fruto, da ação educativa que realizei na disciplina de Educação Patrimonial do ProffHistoria (Mestrado Profissional em Ensino de História). O desejo vem de antes, ainda no início da minha graduação em História quando tive contato pela primeira vez com as discussões acerca do Patrimônio. Era uma disciplina optativa da qual me apaixonei, pois, os textos, os debates, soavam como parte integrante do meu ser, uma vez, que despertavam a minha memória afetiva.

Cresci em Bocaina-PI e o badalar dos sinos anunciando o início dos festejos em louvor a Nossa Senhora da Conceição mexiam comigo de

uma forma mágica ou difícil de descrever. Era uma sensação de pertencimento àquele lugar, de coletividade, portanto de identidade. A música que ecoava nos quatro cantos da cidade: “Bendita e louvada seja á Conceição de Maria...”, o hino da Imaculada Conceição, no alvorecer do dia 29 de novembro, momento em que os fiéis chegavam com a imagem da Santa na igreja matriz após a caminhada/procissão de 22km (de Picos a Bocaina), anunciava para os bocainenses um período de festas e confraternizações, mais uma vez, o sagrado e o profano não como opostos, mas, como complemento.

O projeto de criação do Museu da fé relaciona-se com as discussões já empreendidas nesse texto acerca do patrimônio e da educação patrimonial. Primeiramente porque o prédio da escola Elias Martins (local escolhido para abrigar o projeto) faz parte do patrimônio material da cidade, pois foi o primeiro colégio de Bocaina construído em 1948 quando ainda era povoado de Picos. Por isso possui uma relevância histórica para os bocainenses, despertando memórias afetivas, individuais e coletivas.

Segundamente, porque esse prédio abrigará objetos, acervos, de cultura material e imaterial referente ao festejo de Nossa Senhora da Conceição, considerado e defendido nesse artigo como patrimônio imaterial da cidade de Bocaina. O Museu funcionará, portanto, como um recurso pedagógico para praticarmos a educação patrimonial, sendo um espaço de visitação por parte das escolas e sociedade em geral, onde entrarão em contato com as memórias da fé, da religiosidade popular e por conseguinte da história local. Será um espaço para salvaguardar a(s) memória(s) coletivas, ainda que selecionadas.

Os festejos de Bocaina, então, associavam-se às discussões sobre o patrimônio imaterial, na categoria das festas, das celebrações, dos ritos, e a partir daquele momento senti à vontade e a necessidade de fazer algo enquanto historiador em formação. Hoje, como professor-pesquisador e pesquisador-professor decidi ir além, não apenas fazer uma discussão dos festejos de Nossa Senhora da Conceição como

patrimônio cultural, mas, levar também essa perspectiva para o Ensino de História.

Através da metodologia da Educação Patrimonial, que tem como objetivo fazer uma integração entre os alunos, a sociedade e o seu Patrimônio, tive a ideia de fazer um projeto que é a criação de um museu, intitulado Museu da Fé. Encaro esse desafio como uma residência pedagógica onde colocarei em prática uma ação educativa sobre um bem patrimonial do município: os festejos. O museu além de um espaço que se “guarda memória” poderá ser um ambiente de construção do conhecimento histórico em que alunos serão sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem e professores da cidade poderão utilizá-lo como um recurso pedagógico.

O lugar escolhido para ser o museu é o colégio Elias Martins, a primeira escola da cidade de Bocaina que hoje encontra-se abandonada e em ruínas. Iniciei o processo de limpeza em janeiro de 2022 e o projeto é que em janeiro de 2023 seja inaugurado. Para isso já estamos fazendo (com a ajuda da Educação Patrimonial) a divulgação para a população sobre a importância histórica e cultural tanto dos festejos, da religiosidade popular, quanto do espaço da escola Elias Martins. Será a união de dois bens patrimoniais do município, que para além da função educativa junto as escolas e sociedade em geral ao qual eles servirão, preservará memórias para as futuras gerações.

A criação do museu da fé se dará inicialmente em três etapas: a primeira é a limpeza e a reforma de pelo menos uma das salas do prédio. A segunda será o levantamento do acervo junto a sociedade, como por exemplo, as cópias das atas dos festejos, os documentos sobre a igreja matriz de Bocaina presentes na arquidiocese de Picos, imagens disponíveis em arquivos particulares e públicos, as camisas e os livros com os cânticos já feitos, vídeos, matérias, entrevistas e objetos diversos referentes a religiosidade católica popular, principalmente no período das festividades á Imaculada Conceição. Na terceira etapa a organização dos materiais levantados, assim, como o alojamento

deles dentro do espaço do museu. A seguir teremos que planejar ações educativas nas escolas (com oficinas sobre patrimônio e cultura popular) e demais lugares da cidade, convidando, estimulando, as pessoas a conhecerem o museu, despertando as memórias relacionadas aos festejos de Nossa Senhora da Conceição e ao próprio colégio que um dia formou muitos cidadãos. Com isso, colocaremos em prática a Educação Patrimonial.

Figura 2 – Escola Elias Martins



Fonte: Autoria própria

O colégio Elias Martins foi fundado em 1948 quando Bocaina ainda era povoado de Picos. Inicialmente era chamada de Escola Reunida Elias Martins e tinha apenas uma de aula, o pátio e outras dependências. Teve como primeira professora Carmelita Cipriano que era natural de Santo Antônio de Lisboa-PI, lecionando de 1949 a 1950. Depois o prédio foi ampliado com mais salas construídas. Foi cedida por alguns ao município em 2012 deixou de funcionar.

A Escola Elias Martins pertence ao Estado do Piauí e encontra-se além de desativada, em ruínas. Foi pensando no esquecimento da

memória que decidi criar o Museu da Fé. Com a adequação necessária e boa vontade, conseguiremos ressignificar o espaço em questão, dando a ele uma nova funcionalidade, ou melhor, devolvendo-lhe sua missão de educar, agora como um centro cultural. O embasamento teórico adquirido no ProffHistoria me deu as condições para pensar os festejos como Patrimônio Cultural Imaterial religioso do município de Bocaina e de como trabalhar a religiosidade popular no Ensino de História através da metodologia da Educação Patrimonial.

O museu da fé será um local de visitação e construção do aprendizado. Os alunos(a)s da cidade terão a oportunidade de identificarem-se com sua realidade social expressa no catolicismo popular todos os anos nas festividades da Imaculada Conceição. Os significados atribuídos a essa festa se alimentam da memória coletiva que desperta o sentimento de identidade e pertencimento. É importante que esse processo não fique somente no âmbito institucional da igreja católica, uma vez, que toda a população é envolvida direta ou indiretamente com as festividades da Imaculada Conceição e é por esse motivo que se faz necessário espaços como o museu e a discussão sobre história e cultural local.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1999

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHAGAS, Eduardo Wagner Nunes. **O Auto do Santo Preto e a bênção das três fomes: a carnavalização-afeto das festividades jurunenses de São Benedito em Belém do Pará**. Orientador: Miguel de Santa Brígida Júnior. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13214>. Acesso em: 05 set. 2022.

_____. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a História Entre Certezas e Inquietudes**. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2002.

_____. **Leituras e Leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2003.

MENESES, Ulpiano Toledo B. de. **O campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas**. In: IPHAN. I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG, 2009. Anais, vol.2, tomo 1. Brasília: IPHAN, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto história. Revista do Programa de Estudos em Pós-Graduados em História e do departamento de História da PUC, São Paulo, n.10, 1993, p 7-28.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.200-212.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

AQUI JAZ RELIGIOSIDADE, PODER E MORTE: O ESPAÇO CEMITERIAL COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Milca Fontenele de Sousa

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Introdução

As pesquisas históricas relacionadas ao comportamento e concepções diante da morte representam uma nova opção para pesquisas históricas e possibilitam ao espaço cemiterial novas funções e usos. Assim, esses locais assumem a função de preservar parte da história da cidade e de seus moradores, e seu uso como espaço educativo não formal apresenta inúmeras possibilidades de aprendizagem histórica.

A pesquisa nas fontes primárias (dos arquivos, museus, e depoimentos orais), nas fontes secundárias (documentos, periódico, livros e publicações) e nos próprios locais estudados, visando à interpretação e ao conhecimento das evidências culturais e históricas encontradas são exercícios pedagógicos e recursos para o professor, para enriquecer e ampliar as capacidades e habilidades de seus alunos e estimulá-los a estabelecer as conexões significativas que constituem a “trama” e o tecido da História (HORTA, 2008, p. 117).

O uso dos espaços cemiteriais como locais de ensino/aprendizagem contribuem para torná-lo um patrimônio¹ vivo, e consequentemente

1. Utiliza-se neste trabalho a perspectiva proposta por Varine (2013, p.43) de que tudo o que tem um sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade.

favorecer sua preservação. Hugues de Varine (2013) permeia toda a produção de seu livro *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*, com a premissa de que o patrimônio, independentemente de sua antiguidade ou de seu valor histórico ou artístico, só vale pelo uso que dele se pode fazer.

Nesse sentido, surgem alguns questionamentos sobre como utilizar estes espaços de forma a torná-los significativos para a comunidade que o cerca, em especial para estudantes, e de como usar os cemitérios como recurso pedagógico. Para o referido autor (2013):

É preciso fazê-lo viver, produzir, transformar-se, para permanecer útil. Isto significa uma profunda tomada de consciência, de geração em geração, não apenas do conteúdo do patrimônio, mas também das exigências de sua gestão. Muitos vandalismos de que nos queixamos, com razão, são devidos em grande parte à nossa incapacidade de valorizar o patrimônio, de transmitir não só o simples respeito, mas a consciência dos inúmeros trunfos que ele representa (VARINE, 2013, p. 37).

A utilização do espaço cemiterial como fonte histórica pode ter duas vertentes. A primeira e talvez a mais simplista, diz respeito aos túmulos de forma individual, onde geralmente, se privilegia o estudo daqueles mais imponentes, pertencentes a grandes personagens da cidade ou região. A segunda vertente, parte da análise do cemitério como um todo, em que cada aspecto do cemitério tem relação com o outro, e conversam entre si, numa reação efeito-causa, um estudo que requer um maior planejamento por parte do professor que deverá além de conhecer a história da cidade, relacionar o conhecimento histórico com outras áreas do saber, tornando a visita mais que uma aula de história, mas sim uma atividade interdisciplinar. É nessa perspectiva que se propõe considerar o espaço cemiterial como fonte de estudos.

Segundo Raquel Rolnik (2004), o próprio espaço urbano se encarrega de contar parte de sua história. Portanto, o espaço que compreende os cemitérios pode através dos códigos de representação, dos

símbolos, dos mitos e emblemas que envolvem as construções, revelar o imaginário da sociedade em torno da qual se desenvolveu o cemitério, contribuindo para a construção do conhecimento histórico.

A cidade é um espaço onde manifestam-se aspectos da cultura de um povo, sendo marcado por suas sociabilidades, representações, simbologias, lutas e conquistas. Cada época, cada geração deixa registros daquilo que as marcou e fez sentido naquele momento, sendo de grande importância para o estudo da história.

Neste estudo aborda-se o cemitério como um lugar de memória². Pelo senso comum são locais estigmatizados, sendo-lhes atribuídos conceitos, como macabro, mórbido, dentre outros, que acabam por criar uma imagem falsa destes espaços, ao mesmo tempo, em que provoca nos jovens estudantes a curiosidade e a expectativa de uma atividade diferente e criativa.

Sandra Jatahy Pesavento (2008, p. 4) afirma que os lugares de memória de uma cidade são também lugares de história. História e memória são, ambas, narrativas do passado que presentificam uma ausência, reconfigurando uma temporalidade escoada.

[...] São lugares, dotados de carga simbólica que os diferencia e identifica. E, se tais sentidos estão referidos no passado, fazendo evocar ações, personagens e trama que se realizam em um tempo já escoado, eles são lugares de memória, como aponta Pierre Nora (1993/1997), ou ainda espaços que contêm um tempo, como assinala Paul Ricoer (1998) (PESAVENTO, 2008, p. 3).

Como exemplificação das abordagens feitas neste estudo, utiliza-se o Cemitério Campo da Saudade (1856) construído pela confraria de Nossa Senhora do Carmo, na cidade de Piracuruca-PI. Por tradição oral,

2. Segundo Pierre Nora (1997), “lugares de memória” são locais matéria e imateriais nos quais se encarnam ou cristalizam as memórias pessoais, familiares e de grupo, como espelhos nos quais, simbolicamente, um grupo social ou um povo se “reconhece” e se “identifica”, mesmo que de maneira fragmentada.

sabe-se que é o primeiro cemitério secular da cidade. Anteriormente a sua construção, os sepultamentos ocorriam no interior da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Carmo (1743) ou em seus arredores.

Em Piracuruca, o primeiro registro de sepultamento no Cemitério da confraria de Nossa Senhora do Carmo - tomando por base o que consta no livro de óbitos nº 3, folha 134, que cobre as ocorrências no período - só ocorreu a 3 de maio de 1958. Foi de Eufrásia, filha de Laurentino de Sousa Leão que faleceu de febres nessa data. O último registro de inumação na Matriz foi o de Victória, filha de Seledônio Machado de Cerqueira e de D. Mariana de tal (sic), que faleceu de “estupor” em 2 de abril de 1858 – foi sepultada das grades acima (MIRANDA, 2001, p. 115).

Em Piracuruca, igreja e cemitério estão ligados por uma rota simbólica de vida e morte (cerca de 400 metros), denominada popularmente de Rua da Goela. Foi uma forma encontrada pela população de manter seus mortos o mais próximo possível. É importante destacar que mesmo com a transferência dos sepultamentos do interior das igrejas para o cemitério, a Igreja continua a exercer forte influência nas celebrações, ritos e sacramentos que cercavam o momento de passagem da vida para a morte.

Segundo Leonardo Oliveira (2018 p. 1), anteriormente ao surgimento dos cemitérios, o costume de enterrar os mortos sob o assaolho de espaços eclesiásticos havia sido adotado pela maioria da população brasileira até meados do século XIX. Nesse sentido, Vicente Miranda (2001, p. 116) afirma que “enquanto essa prática para as famílias era uma forma mais garantida de chegar ao céu, para a Igreja era um razoável negócio titulado de “fábrica dos mortos””.

3. Expressão utilizada por Vicente Miranda em seu livro *Três Séculos de Caminhada* (2001, p.116), onde afirma que a palavra fábrica se relaciona ao significativo negócio mercantil ou administração das rendas da atividade de sepultamento dos mortos por parte da Igreja católica.

Ora, há séculos, os sepultamentos eram realizados nas igrejas ou ao seu redor, sem que a maioria dos indivíduos se incomodasse com esta prática, que era adotada por grande parte da população da Corte, no século XIX. A epidemia trouxe modificações neste quadro. O medo do contágio e da morte faria com que a familiaridade entre vivos e mortos fosse questionada, abalada, pelas concepções médicas que então se impunham (RODRIGUES, 1997, p. 53).

Leonardo Oliveira (2018 p. 2) afirma, ainda, que o surgimento dos cemitérios se deveu ao fato de que, no início do século XIX, assistiu-se, no Brasil, ao desenvolvimento das Ciências Médicas, que voltaram parte de sua atenção à política de higienização de espaços urbanos. A fim de evitar a proliferação de enfermidades entre os vivos foram sancionadas leis que não apenas proibiam enterramentos dentro de igrejas como determinavam a construção de cemitérios, espaços onde, posteriormente, seriam materializadas e eternizadas disparidades sociais entre a classe dominante da época e o resto da sociedade.

[...] a concentração da interface entre vivos e mortos em um só local engendrou outras maneiras de diferenciação entre os vários grupos da sociedade, entrando em cena a arquitetura, mobilizada em todo o seu potencial no sentido de atribuir aos túmulos uma posição específica na sociedade [...] a forma final dos túmulos origina-se de escolhas e imposições culturais, estéticas, econômicas [...] (CYMBALISTA, 2002, p 18).

Em geral, todas as cidades possuem locais onde as gerações mais antigas prestam homenagens e cuidados com seus mortos. Portanto, os conhecimentos e práticas pedagógicas utilizando os espaços cemiteriais aqui analisadas podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais.

Patrimônio histórico e a legislação educacional

A percepção de patrimônio histórico pelo Estado torna-se importante pois vai nortear as ações referentes à preservação, à gestão e à educação

patrimonial. O Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, estabelece como patrimônio “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (BRASIL, 1937).

Diante de um contexto histórico de redemocratização e garantias de direitos, o artigo 216 da Constituição de 1988 ampliou o conceito definindo patrimônio cultural 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).

Analizando a percepção do Estado sobre patrimônio em 1937 e a partir de 1988, percebe-se a ampliação do conceito, que passou a abarcar não só bens históricos culturais, mas também ecológicos, artísticos e científicos. A partir da constituição de 1988, pode-se falar de um patrimônio para além da “pedra e cal”, contemplando uma grande diversidade de fazeres da cultura imaterial que revelam a pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas.

Sandra Florêncio et al. (2014), em sua obra *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, traça um histórico a respeito do surgimento dos primeiros órgãos de proteção do patrimônio histórico. A autora afirma que o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, tornou-se Diretoria em 1946 (DPHAN); em 1970, assume a denominação de Instituto (IPHAN) e, em 1979, de Secretaria (novamente SPHAN). Em 1981, passa a Subsecretaria, mantendo a sigla SPHAN. Finalmente, em 1994, readquire a designação de Instituto e recebe a nomenclatura de IPHAN (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 5).

Luiz Antônio Oliveira (2007, p. 45) afirma que nos trinta primeiros anos, de 1937 a 1967, as ações do SPHAN se concentram quase que exclusivamente na preservação, restauro e tombamento dos bens, e

devido à valorização e comercialização ilegal tiveram atenção também os objetos móveis: imaginária, mobiliária, pintura etc.

Ao longo de sua “fase heroica” (1937-1967), é possível afirmar que as iniciativas educativas promovidas pelo IPHAN se concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições; no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 8).

Este período sofreu várias críticas pois é clara a predileção do órgão pelos bens de pedra e cal com a alegação de que as expressões culturais (bens de natureza imaterial) e seus produtos eram mantidos e preservados pelas próprias pessoas, não necessitando da proteção do Estado.

Na década de 1970, surge o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que de acordo com Florêncio et al. (2014, p. 7) propunha novas discussões sobre os sentidos da preservação e convergia para a ampliação da concepção de patrimônio para abranger questões como a necessidade de promover modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação.

Maria Cecília Londres Fonseca (2005, p. 151), em seu livro *O Patrimônio em Processo* também traça um histórico de atuação dos órgãos governamentais em relação ao patrimônio histórico. Numa outra perspectiva, a autora afirma que a abordagem do CNRC se diferencia das anteriores por tratar do patrimônio em sua capacidade de gerar valor econômico e de apresentar alternativas apropriadas ao desenvolvimento brasileiro.

Em relação aos documentos que orientam as práticas pedagógicas, é no contexto histórico de abertura política, nos fins da década de oitenta, que surgem novas propostas curriculares de História para

o ensino fundamental e médio, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Dentre as características de tais propostas tem-se a perspectiva construtivista, aproveitamento do conhecimento prévio do aluno e a introdução dos estudos históricos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Condizente com leis educacionais anteriores, é homologada em 2020 a versão final da Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC) que em relação à temática do Patrimônio Cultural articula em cada uma das etapas da educação básica sua integração com conteúdos específicos das áreas de Linguagem e Ciências humanas.

Ao analisar as propostas pedagógicas de trabalho com a temática do Patrimônio cultural no texto da BNCC parece não haver propostas mais efetivas de integração dos componentes curriculares em torno desta temática de forma a promover um ensino interdisciplinar. Cabe então aos professores fazerem esta articulação/integração de forma a contemplar um ensino de qualidade.

Educação Patrimonial e ensino de história

A Nova História Cultural trouxe para a história novas fontes históricas e novas possibilidades de escrita. Considerando os cemitérios como ambientes metafóricos, espaços de cultura, memória e arte, e através das perspectivas abertas pela nova história cultural, é que podemos entender a essência contida nestes lugares.

O guia básico de educação patrimonial elaborado por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro (1999, p. 6) traz o conceito de educação patrimonial como uma

4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

atividade permanente e sistemática de trabalho educativo centrado sobre o patrimônio cultural, como fonte primária de conhecimento e de enriquecimento individual e coletivo.

Ao escrever sobre a utilização dos bens culturais como recursos educacionais, Grunberg (2000, p. 168) define educação patrimonial como o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica, que considera os bens culturais como fonte primária de ensino.

A metodologia da educação patrimonial tem um amplo campo de atuação e propõe não somente uma nova maneira de atualização dos bens culturais do passado e do presente, como também uma nova postura por parte do educador, no sentido de incorporar os bens culturais ao processo de aprendizado e como auxiliares no desempenho das funções de transmitir o conhecimento (GRUNBERG, 2000, p. 178).

Segundo Varine (2013), a educação patrimonial tem por finalidade sensibilizar e iniciar o conhecimento do patrimônio. O patrimônio deve ser utilizado para a formação escolar ou permanente promover o desenvolvimento no seio da comunidade. Assim é essencial que sua educação, desde a primeira infância, durante toda a sua escolaridade, durante os anos de formação para a vida social e responsável, e depois evidentemente ao longo de toda sua vida, seja ancorada no patrimônio local.

Parreiras Horta (2008, p. 116) afirma que a metodologia da educação patrimonial introduzida no Brasil no Museu Imperial, a partir de 1983, vem a ser um tipo de “alfabetização cultural” que independe da capacidade de leitura do indivíduo ou do aluno. Portanto, a educação patrimonial pode ser iniciada logo na infância e desenvolver-se ao longo de sua vida. Varine (2013, p. 92) corrobora ao afirmar que “o ensino seria muito mais eficaz se as crianças trabalhassem a partir de seu próprio patrimônio, por menos e mais modesto que fosse”.

O estudo do patrimônio local faz com que o ensino seja mais eficaz, abandonando premissas de uma educação “bancária” para

assumir uma postura “libertadora” nas palavras de Paulo Freire (2004). Um ensino que pautado na elaboração e compreensão de sua própria vivência, de sua própria história, requer a utilização de diferentes fontes e recursos didáticos, amparados por práticas didáticas que proporcionem comparações, análises críticas, reflexões, construções e desconstruções de conceitos, poderá ser considerado como pautado numa pedagogia da autonomia.

A respeito da educação patrimonial, Varine (2013, p. 143) destaca que os agentes de educação patrimonial são variados, sendo os adultos e idosos aqueles com quem a criança terá ensinamentos sobre sua história e a história do lugar onde vive, contudo é a escola seu principal agente de transmissão.

Infelizmente, os professores são, raras vezes, preparados para apresentar outra coisa além dos conhecimentos literários, artísticos ou científicos, e uma primeira medida é iniciá-los a outro olhar sobre o patrimônio. Grunberg (2000, p. 168) explica que não significa que a aplicação da metodologia de educação patrimonial esteja restrita somente a este campo. Segundo a autora a aplicação da metodologia pode ser feita em qualquer espaço social e com qualquer faixa etária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) em seu art. 1º afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 7).

Pensar o patrimônio histórico numa perspectiva viva, integrados ao desenvolvimento local, requer, desde cedo, que crianças e jovens, tenham acesso a uma educação patrimonial que os leve a “plena posse de sua cultura viva e de suas heranças culturais e naturais para poder desempenhar seu papel de atores da comunidade e de seu desenvolvimento (VARINE, 2013, p. 91). O professor possui um papel

multiplicador do conhecimento dentro do sistema de ensino formal, assim poderá formar cidadãos capazes de também multiplicar conhecimentos fora do espaço formal de educação.

O espaço cemiterial como fonte histórica para o aprendizado histórico não se reduz apenas a fazer a leitura de lápides de grandes personalidades da cidade que ali estão sepultados sob imponentes jazigos, mas fazer uma análise histórico-social de cada elemento que o compõe, propondo relações e reflexões para a construção de um conhecimento que integre as dimensões, econômica, social, política, religiosa e cultural. Através dos códigos de representações, dos símbolos, dos mitos e emblemas que envolvem o espaço cemiterial, é possível estabelecer relações com a sociedade e o momento histórico em que se inseriam.

Parreiras Horta (2008) propõe a ideia de perceber objetos considerados como parte de um acervo do patrimônio histórico como “textos”, tridimensionais, ou bidimensionais, que trazem em si as marcas de autoria, a impressão digital de seus criadores. Assim, a autora afirma que:

Decodificar esses elementos, compreender o sentido desses textos cristalizados nos objetos recolhidos, são habilidades adquiridas com o trabalho sistemático da Educação nos Museus e sítios históricos, ou melhor, da Educação Patrimonial, a partir e sobre o Patrimônio cultural (HORTA, 2008, p. 116).

Descolonizando o patrimônio histórico

A educação patrimonial é uma oportunidade de proporcionar ao aluno contextos diversos de aprendizagens, caracterizada pela interdisciplinaridade e pelo construtivismo, é vista pelos alunos como algo motivador aos estudos. Contudo, requer planejamento e estudo prévio dos bens culturais apresentados aos alunos, para

que não se caia nas armadilhas do colonialismo do saber⁵. Como destaca Circe Bittencourt (2009) em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*:

Ao limitar o estudo a espaços considerados “monumentos históricos”, tombados pelo patrimônio histórico, pode-se conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas de poder. (BITTENCOURT, 2009, p. 279)

Em seu texto, Bittencourt (2009, p. 278), destaca, ainda, que “o compromisso educacional se orienta por objetivos associados à pluralidade de nossas raízes e matrizes éticas e deve estar inserido no currículo em todos os níveis de ensino”. O trabalho do professor nesse sentido deve ser permeado da concepção de que “todo meio é histórico”, nas palavras de Bittencourt, portanto, a escolha dos locais e bens culturais utilizados como fonte histórica não necessariamente precisam ser consagrados por instituições oficiais.

Ao analisar o espaço cemiterial de diversas cidades brasileiras, percebe-se em destaque os grandes monumentos, túmulos de personagens importantes da cidade ou região. É possível ver a tentativa de manter mesmo após a morte as diferenças sociais, seja pela localização dos túmulos, seja pelos adornos, seja pelos materiais de construção. É preciso ir além do visível, perceber as relações de poder que perpassam o tempo e consagram-se ou não nos bens culturais⁶, como ressalta Evelina Grunberg (2000):

5. A colonialidade apresenta-se em três níveis: “colonialidade do poder; colonialidade do saber e colonialidade do ser. A colonialidade do saber seria, portanto, o processo pelo qual os países colonizadores europeus buscaram impor sua mentalidade perante as mentalidades locais dos países dominados.

6. Segundo Grunberg (2000, p. 162) “os bens culturais são aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico. Estes bens culturais podem ser materiais ou imateriais”.

Os bens culturais podem ser também consagrados ou não, de acordo com os valores e a ideologia que ditaram e ditam os critérios para sua preservação. O que ficou preservado, na maioria das cidades, como bens consagrados? As igrejas, as casas dos governantes, as câmaras e cadeias, as construções das pessoas ligadas ao poder, a classe dominante. Onde estão os outros bens culturais? O que aconteceu a eles? Por que não se preservaram as residências dos escravos, dos pequenos comerciantes, dos artesãos, dos pobres? (GRUNBERG, 2000, p. 163).

A autora questiona ainda: “A história oficial que se conta sempre é feita por quem tem o poder, eles são os vencedores. Cadê a história e a tradição dos vencidos? Cabe a reflexão.” (GRUNBERG, 2000, p. 164). Os questionamentos de Grunberg (2000), fazem surgir diante dos espaços cemiteriais novas questões: onde estão sepultados os mais pobres? Que adornos eram colocados em seus túmulos? Por que não encontramos seus túmulos?

A escrita de Grunberg (2000, p. 163) revela possíveis respostas a estas indagações ao afirmar que “o que se preservou e guardou foi escolhido com valores de quem participou da escolha, e foi somente um segmento da sociedade que o fez”. Os cemitérios refletem a organização social, econômica, política e cultural da sociedade que ali se encontra por meio de suas representações. Cabe ao professor levar o aluno a refletir sob uma perspectiva decolonial todas as relações de produção da sociedade que as criou. O professor deve levar o aluno a “ver o que não é visto”, direcionando seu olhar por meio de uma metodologia que vise a construção de um saber decolonial.

Sobre a produção cultural expressa por grupos dominantes numa determinada sociedade, Grunberg (2000) afirma que:

Esses bens culturais foram consagrados como exemplo de um momento histórico e de uma determinada classe social, porém eles refletem a organização social, política e econômica dessa sociedade, desde o momento em que se saiba observá-los, analisa-los e estuda-los, permitindo assim a recomposição de todos os grupos sociais que compunham aquela

sociedade e aquela estrutura cultura, esta plurivisão é necessária para a compreensão daquelas (GRUNBERG, 2000, p. 164).

Fonseca (2005, p. 21) afirma que a constituição de patrimônios históricos e artísticos nacionais é uma prática característica dos Estados modernos que, através de determinados agentes, recrutados entre os intelectuais, e com base em instrumentos jurídicos específicos, delimitam um conjunto de bens no espaço público. Durante toda sua escrita, a autora leva o leitor a refletir sobre que bens são institucionalizados como patrimônio pelo poder público, assim como quem determina/institui o que deve ser considerado como patrimônio e que deve ser preservado.

No contexto histórico-cultural do Brasil, perdurou até meados da década de 1970 políticas de preservação em que “os homens de cultura” eram considerados porta-vozes das massas do povo desprovido de organização política. Eram os intelectuais de perfil tradicional que agiam no sentido de apresentar e justificar a instituição de bens como patrimônio e zelar pela sua proteção.

Nesse sentido a escola deve proporcionar ao estudante uma educação patrimonial que os permita refletir sobre si próprios, sobre o que é de fato patrimônio para a maioria e como preservá-lo, requer que juntos participem de práticas e projetos de inventário participativo⁷ e possam lutar pela substituição de políticas de Estado por políticas públicas de patrimônio.

É necessário destacar que a história dos vencedores, dos grandes personagens, das famílias tradicionais de cada povoado, vila ou cidade é importante e não deve ser anulada. Não se pode ter pretensões de apagar a história desses grupos sociais, mas propor uma nova ressignificação para suas práticas.

7. Segundo Varine (2013, p. 54) trata-se de escutar os habitantes e de lhes pedir para designar aquilo que consideram como sendo o patrimônio de sua comunidade e de fornecer o maior número de informações sobre o assunto.

Possibilidades de educação patrimonial no Cemitério Campo da Saudade

O Cemitério Campo da Saudade (1856) faz parte do Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca tombado pelo IPHAN em 2010. O dossiê de tombamento deixa claro que “o que se busca com o tombamento de Piracuruca não é apenas preservar o acervo arquitetônico, mas um espaço urbano privilegiado e pleno de significados”. (IPHAN, 2008, p.5). Nesse sentido, o poder público cumpre com o seu papel de preservação da cultura material, mas para torná-lo significativo para as gerações atuais é necessário ir além. É preciso aproximar a comunidade do patrimônio histórico e torná-lo um patrimônio vivo.

O patrimônio de um povo só é vivo quando faz sentido, quando provoca a sensação de pertencimento e expressa/fortalece identidades de grupos que com ele convivem ou por ele transitam. A utilização do espaço cemiterial como fonte histórica para o ensino/aprendizado, para pesquisas históricas e científicas, para o turismo, atividades culturais e religiosas, aproximam e promovem a participação da comunidade na conservação e proteção de seu patrimônio.

O cemitério Campo da Saudade é a representação da sociedade oitocentista piracuruquense. Marcada pelo patriarcalismo, forte religiosidade católica e segregação social/racial, que muito bem, se expressam na cultura material do espaço cemiterial constituindo uma fonte de estudo de diversas temáticas. Assim sendo, é possível analisar e discutir reações de gênero a partir do estudo das lápides e esculturas contidas nos túmulos. Outros aspectos também podem ser analisados, como a morte prematura de mulheres por complicações no parto e os casamentos arranjados entre famílias poderosas da região.

A análise do espaço cemiterial traz informações para desenvolver o senso de pertencimento a grupos que durante os primeiros tempos da história da cidade foram marginalizados por sua classe social, etnia ou religião, sendo-lhes negado o direito ao sepultamento no interior dos templos e cemitérios.

Numa perspectiva interdisciplinar, os alunos poderão refletir sobre suas origens, sua ancestralidade ou realizar um estudo de genealogia. Ao mesmo tempo poderão ser provocados a refletir sobre a ausência de referências sobre os indígenas e escravizados que contribuíram para o desenvolvimento da cidade e que também participaram da formação social de Piracuruca.

Quanto a identidade religiosa o cemitério apresenta na composição de seus túmulos uma simbologia que caracteriza a forte religiosidade católica da época e que se estende até os dias de hoje. Este aspecto é bem perceptível quando se analisa o imaginário da sociedade em relação as manifestações umbandistas realizadas atualmente em frente ao cemitério. É, portanto, uma oportunidade para conversar sobre opção religiosa, preconceito e diversidades.

A percepção de mudanças e permanências em relação as práticas fúnebres também devem ser estimuladas pelo professor. Os alunos poderão expor conhecimentos adquiridos em conversas com pessoas idosas sobre as atitudes diante dos mortos em outros tempos e comparar com as atitudes praticadas por eles mesmos, enriquecendo o momento educativo e aproximando os alunos de seu patrimônio.

O patrimônio histórico pertence também ao futuro. É preciso pensar o desenvolvimento da cidade associado ao patrimônio e a comunidade deve participar de todo o processo. Para que isso aconteça a educação patrimonial é fundamental.

Considerações Finais

A relação entre religiosidade, poder e morte possibilita um estudo aprofundado da sociedade que se revela por meio de cada símbolo que compõe o Cemitério Campo da Saudade. É possível estudar as estruturas de poder, cultura, economia, política, e entrelaça-las de forma a compreender o cotidiano da sociedade oitocentista de Piracuruca. Ao mesmo tempo que se pode buscar fontes históricas sobre

a vida de um indivíduo em particular ou a ocorrência de um fenômeno que ocorreu na região como uma epidemia ou uma grande seca.

O espaço cemiterial apresenta-se como um importante recurso didático para as aulas de história, possibilitando uma aprendizagem significativa. Contudo, constata-se que poucas vezes estes espaços são utilizados como recursos didáticos pelo professor. A existência de entraves financeiros, administrativos e até mesmo de formação pedagógica dificultam ou impedem uma educação fora dos muros da escola, que leve o aluno a ter oportunidades de vivenciar a história, de ter acesso e contato com fontes primárias.

A educação patrimonial, tem um conceito e uma aplicabilidade muito ampla. Apesar de parecer algo difícil de realização para alguns professores, pode ser feita utilizando-se de diversas metodologias e abordagens de conteúdos. Cabe ao professor propor o uso destes espaços numa perspectiva que integre os conteúdos formais estabelecidos no currículo escolar com as vivências pessoais dos alunos, tornando o ensino significativo e contribuindo para uma mudança de postura diante do patrimônio histórico.

A educação Patrimonial só poderá alcançar, de fato, seus objetivos, na medida em que o estudante consiga perceber o patrimônio como algo vivo, do qual ele mesmo faz parte. Visitas guiadas, inventário participativo e a ação do próprio discente que tendo adquirido conhecimentos, por meio da educação formal, poderá difundir-los por meio de uma educação informal para a comunidade da qual ele faz parte contribuindo para uma mudança de postura diante do patrimônio histórico cemiterial.

Para que a sociedade contribua com a preservação destes espaços públicos é necessário que estes locais estejam integrados ao cotidiano da população, de uma forma que possa contribuir para o desenvolvimento social.

Em relação ao processo de preservação, o Cemitério Campo da Saudade é tombado pelo IPHAN, fazendo parte do Conjunto Histórico e

Paisagístico de Piracuruca. As informações contidas neste estudo são resultantes da observação e análise deste espaço cemiterial no período de 2009 a 2022. Constatou-se que durante este período inúmeras intervenções externas e internas na sua estrutura física, algumas vezes provocadas pelo próprio poder público local, outras de iniciativa particular e a maioria por ações naturais que facilmente poderiam ser minimizadas por ações de manutenção, limpeza e segurança (vigilância). O Cemitério Campo da Saudade é uma referência para estudos da história local e um importante bem imóvel do patrimônio histórico do povo piracuruquense.

Ao mesmo tempo que estas análises revelam por um lado uma carência de educação patrimonial e também uma mudança de mentalidade em relação a morte e os mortos, existe em certa proporção um desprezo pela história e cultura das pessoas que ali se encontram representadas por meio de vários elementos simbólicos. A preservação do patrimônio histórico poderia ser feita a partir de uma educação patrimonial, onde as leis municipais e determinações do poder público não estivessem tão distantes da realidade da sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Secretaria de Brasília: MEC/SEF, 1997, 166 p.

CYMBALISTA, Renato. **Cidades dos vivos: arquitetura e atitudes perante a morte nos cemitérios do Estado de São Paulo**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002. 210 p.

FLORENCIO, Sônia R. Rampim *et al.* **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFJR/Minc – Iphan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GRUNBERG, Evelina. **Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais**. Cadernos do CEOM – Unesco, Chapecó, ano 14, n.12, p 159 – 179, jun. 2000.

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

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Os Lugares da Memória. In: René Marc da Costa Silva. (Org.). **Cultura Popular e Educação: Salto para o Futuro**. 1 ed. Brasília: POSIGRAF S.A., v. 1, p. 111 – 118, 2008.

IPHAN. **Conjunto Histórico e Paisagístico de Piracuruca: Dossiê de Tombamento**. Teresina: Iphan/MinC, 2008.

MIRANDA, Vicente. **Três séculos de Caminhada**. Teresina: Halley, 2001.

NORA, Pierre. **Les Lieux de mémoire** (dir.) Paris, Gallimard, 1997, 7 volumes.

OLIVEIRA, Leonardo. **Da igreja ao campo santo: o nascimento dos cemitérios e o monopólio da morte no Brasil do século XIX**. In: Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh – Rio: História e Parcerias, 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529168974_ARQUIVO_LeonardoOliveira_ST43_XVIIIANPUH-Rio.pdf . Acesso em 24 jul. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Antônio Chaves de. **O Patrimônio para além da Pedra e Cal: um estudo sobre usos e apropriações da cidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História, memória e centralidade urbana**. Rev. Mo-saico, v.1, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2008 (Dossiê).

RODRIGUES, Cláudia. **Lugares dos mortos na cidade dos vivos:** tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1997, 276 p.: il. (Coleção Biblioteca carioca, v.43. Série publicação científica).

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos, v. 203).

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro:** o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Tradução Maria de Lourdes Parreiras Horta. 1ª Reimpressão – Porto Alegre: Medianiz, 2013.

SEÇÃO II

Patrimônio, Memórias e Experiências Pedagógicas

EM BUSCA DE OUTRAS HISTÓRIAS EM CAMPO MOURÃO-PR: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS COM AS CRIANÇAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Maíra Wencel Ferreira dos Santos

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Cyntia Simioni França

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Introdução

A cidade é como uma casa para mim. (estudante DANIELA, 2022)

*[...] a minha História é importante e percebi que eu participo do nosso mundo
[...] as pessoas de ruas, povos indígenas não foram lembrados nessa história da
cidade, elas foram excluídas. (estudante LARISSA, 2022)*

Compartilhamos uma pesquisa construída no programa de mestrado PROFHISTÓRIA da UNESPAR (Campo Mourão-PR), que teve como objetivo produzir conhecimentos históricos-educacionais tendo como mote de reflexão a cidade.

A pesquisa foi desenvolvida entre março de 2020 e março de 2022, de maneira remota devido a COVID-19 no Brasil. Diante da impossibilidade de aulas presenciais, do contato, das experiências com os lugares e com o coletivo, buscamos outras possibilidades de estimular as crianças a pensarem sobre as experiências com e na cidade; sobre as memórias e a história local.

As protagonistas da pesquisa foram crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Mourão, interior do estado do Paraná, onde uma das professoras-pesquisadoras atua como docente.

O aporte teórico-metodológico escolhido para essa pesquisa tem como referencial principal o filósofo Walter Benjamin, devido as contribuições para estudos sobre os efeitos do avanço da modernidade na percepção espaço-temporal das pessoas, cidades, memórias, histórias e mônadas (BENJAMIN, 1994).

Para colocar em ação essa pesquisa, durante o processo de produção de conhecimento histórico-educacional com as crianças, construímos 6 tecituras. Todas as tecituras buscavam estimular o exercício da rememoração em contato com memórias e experiências nos diferentes lugares da cidade de Campo Mourão. Procuramos fomentar a (re) elaboração de sentidos das crianças na relação com a cidade e com as diferentes culturas que constituem as tramas urbanas. Apresentaremos apenas um recorte da 4º e 5º tecitura.

Na 4ª tecitura - *A história maior e menor em Campo Mourão*, assistimos ao vídeo “Assim nasce uma cidade” que traz uma visão única de construção de Campo Mourão. Nessa proposta, problematizamos essa história de perspectiva homogênea e eurocêntrica, o silenciamento dos povos indígenas e africanos e buscamos outras memórias, histórias e lugares em Campo Mourão que abarcassem toda a população.

Durante a 5ª tecitura - *Minha história na cidade de Campo Mourão*, refletimos sobre outras pessoas e famílias que construíram Campo Mourão, as nossas famílias e suas histórias e por fim, dialogamos sobre o que é a cidade, onde produziram narrativas contando a sua história de vida em Campo Mourão. Desenvolvemos a noção de sujeito histórico e de pertencimento ao local em que vivem.

Nas práticas de rememoração benjaminiana as crianças produziram narrativas orais, escritas e visuais sobre às experiências vividas na interface com e na cidade. Tal exercício foi potencializado através das

relações das crianças com documentos como: fotografias de acervo público (museu); objetos históricos; obras literárias; documentos de acervos familiares (fotografias); documentários e jornais. As produções dos estudantes foram lidas como mônadas.

A mônada configura-se uma imagem da realidade em miniatura, a partir de um ponto de vista sobre o mundo e, ao mesmo tempo, o mundo sob um ponto de vista. Assim, é nos detalhes menores das narrativas das crianças que é possível enxergar o todo social (BENJAMIN, 2007).

Após receber as narrativas das crianças, aquilo que mais nos tocou, sensibilizou e saltou do *continuum* da história, produzimos diversas mônadas. Os títulos das mônadas foram criados por nós, e outros retirados do fragmento de memória de cada criança, para potencializar a leitura. Ao elaborar as mônadas procuramos flagrar a força da experiência vivida por cada criança na cidade, em pequenos cristais.

Ao pensarmos sobre a história local, sabemos que é nos anos iniciais que as crianças começam a estudar as noções de tempo e espaço, primeiramente, pensando o tempo presente e a realidade local em que eles vivem. Para a historiadora Selva Guimarães Fonseca (2006) é fundamental trabalhar de forma que a criança compreenda que o local e o cotidiano constituem o seu viver.

Para Eunice Margarida Salvato (2004) as pessoas:

Ocupam e têm um lugar em um ou vários espaços. O lugar que ocupamos não é só nosso e nem o é eternamente, ele é dividido com outras pessoas. Pela própria dinâmica da vida, o lugar que hoje ocupamos se modifica e pode vir a ser ocupado pelo outro. Portanto, o conhecimento e a compreensão do lugar que ocupamos no espaço dão-nos elementos para nos conscientizarmos sobre nossas relações sociais; o papel que desempenhamos, auxiliando-nos a refletir a nossa dimensão social e temporal (SALVATO, 2004, p. 20).

Nesse sentido, durante o modo de produção de conhecimento histórico-educacional instigamos as crianças a compreenderem a cidade

como um espaço de conflitos, manifestações de diferentes culturas, atravessada por múltiplas temporalidades e sensibilidades (GAY, 1988; THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 2007).

Campo Mourão: que história é essa?

Ao nos debruçarmos sobre as narrativas locais da colonização de Campo Mourão e realizar um levantamento das obras que se dedicam a história local, é possível perceber que alguns grupos não foram lembrados nas tramas urbanas. A história narrada e presente na historiografia, no museu e em espaços públicos da cidade, evidenciam algumas famílias, homens e políticos como responsáveis pela construção da cidade e somente a memória desses sujeitos se destacam nesses locais.

Para alguns autores locais a fase de “colonização” efetiva de Campo Mourão ocorreu nos anos de 1903 a 1910 com a construção e a fixação de moradias por algumas famílias, dando início a pecuária e a agricultura.

Sobre os processos de ocupação e reocupação desse território, alguns autores indicam que do século XIX ao início do XX, a região de Campo Mourão foi apontada pelo Estado como um lugar de vazio demográfico. Contudo, ainda no século XIX, já era de conhecimento do Estado a presença nessa região de indígenas, paraguaios, argentinos e demais povos migrantes do próprio território brasileiro (WACHOWICZ, 1982). Então, como podemos falar de vazio demográfico?

Para os historiadores Astor Weber e Jorge Pagliarini (2019, p. 62): “[...] as terras estavam habitadas por indígenas e os termos ‘sertão, terras devolutas, boca do sertão, em outras passagens mata virgem’ apenas eram utilizados para justificar a colonização”. Assim, o interesse do estado nesse período foi promover a colonização dirigida na região, buscando a mercantilização dessas terras. A população que já vivia no local não gerava lucros, viviam de subsistência e o governo buscou promover as marchas de “ocupação da região”.

A frente de expansão demográfica teve como principais atores sociais as sociedades indígenas e os agricultores posseiros (caboclos e colonos pobres). Nesta fase, a terra não era mercantilizada e o acesso à propriedade da terra era efetuado por posses, de acordo com a legislação específica, o uso da terra se dava com finalidades da subsistência familiar e eventuais excedentes destinados para o mercado e/ou trocados por manufaturas. Desse modo, esta frente de ocupação pode ser identificada como a que atuou na faixa da frente demográfica e da frente econômica, isto é, socialmente eram “amansadores de terras”, antes do aporte das frentes pioneiras, já que esta etapa foi caracterizada pela colonização dirigida, que objetivou a mercantilização das terras (WEBER; PAGLIARINI, 2019, p. 66).

Embora a historiografia local tenha conhecimento da existência de outros povos que já viviam aqui, os *Kaingang*, por exemplo, ao tratar dos processos migratórios utilizam termos como “ocupação” e “colonização” dessas terras e não “reocupação”. Consideravam, portanto, esse território como desabitado, porém essas terras foram “reocupadas” pelos migrantes conforme entendimento de Nelson Dacio Tomazi (1997), já que havia índios que ocupavam esse território anteriormente a chegada dos colonizadores. O melhor termo seria invasão, não é mesmo?

É interessante ver que Lúcio Tadeu Mota (2012) pesquisa e conclui, que os povos da região no período das expedições guarapuavanas pertenciam aos *Kaingang*, assim, “[...] apesar das variações de grafia ou mesmo de interpretação dos termos, o certo é que essa região foi ocupada por grupos Kaingang desde a saída das populações Guarani pela ação das bandeiras paulistas [...]” (MOTA, 2012, p.123). O que não vemos, portanto, na bibliografia local.

Depois, Lúcio Tadeu Mota (2012) comenta, que o governo tinha a intenção naquele período entre 1870 e 1880, de reunir os índios da região em 2 aldeias, com objetivos diversos como da apropriação de suas terras. Por isso, existiam os homens responsáveis pela “pacificação” ou “amansamento” dos índios, já que esses grupos passaram a resistir às ocupações

e a estabelecer contato com os representantes do governo para exigir demarcação de seus territórios por medo de perdê-los à medida que os colonizadores avançavam. Logo, a relação entre o Cacique Bandeira e o Comendador, muito lembrada entre os autores locais, não ocorreu de forma simples e por mera coincidência, existiam ali interesses mútuos, que não são retratados na bibliografia local, fala-se muito da amizade entre ambos, mas pouco discorrem sobre os conflitos de interesses que existiam nessa relação. Assim, Lúcio Tadeu Mota (2012) expõe que:

O esforço do governo provincial para estabelecer relações amistosas com o grupo do cacique Bandeira tinha, além do propósito de abrir os territórios entre os rios Piquiri e Ivaí para a ocupação, outros objetivos: a abertura da conquista dos territórios entre os rios Piquiri e Iguaçu até o rio Paraná, os quais estavam ocupados por grupos resistentes (MOTA, 2012, p.133).

Para Astor Weber e Jorge Pagliarini (2019) é importante entender que os índios não foram simples vítimas do processo de colonização, mas compreender que tiveram importante papel de resistência, de luta e de negociações para não perderem suas terras. Assim, embora a presença de outros grupos como os povos indígenas não esteja presente na historiografia local, existem trabalhos importantes como os de Lúcio Tadeu Mota (2012), que contribuem para compreendermos quem eram os grupos que já habitavam essa região e como foi a relação entre esses povos e as frentes de colonização promovidas pelo Estado.

Muito diferente do que autores como Lúcio Tadeu Mota (2012) e Nelson Dacio Tomazi (1997) trazem, nas referências locais nos deparamos com obras como de Francisco Irineu Brzezinsk (1975) que comentam e enaltecem a chegada da primeira família, os Pereira, os quais teriam vindo em grande número (BRZEZINSK, 1975, p. 19). Muitas outras famílias “tradicionais” até os dias de hoje chegaram nesse período e sempre são lembrados pela historiografia mourãoense. Contudo, os *nortistas*, como bem conta Emílio Gonzalez (2021), que também migraram para a região nessas décadas, não são

lembrados e a história destes e dos povos indígenas, suas culturas e tradições não são conhecidos pela população nos dias de hoje.

Antes que essas famílias conseguissem fixar-se na região, houve outros períodos considerados importantes pela historiografia local. Alguns autores dizem respeito a algumas expedições guarapuavanas. Nessas expedições do final do século XIX, Francisco Irineu Brzezinski (1975) menciona que os guarapuavanos Guilherme de Paula Xavier, Jorge Walter e o Comendador Norberto tinham como missão “pacificar os indígenas” da região. Veja que essa versão não é diferente daquela que conhecemos também com a invasão dos portugueses no início do século XVI no Brasil.

Segundo Pedro da Veiga (1999, p.79), o Comendador Norberto Mendes Cordeiro possuía amizade com o índio Bandeira, tendo este, portanto, influenciado na vinda do Comendador Norberto para a região nos anos de 1880.

É muito comum nos depararmos com autores que destacam que no final do século XIX, a região atraiu muitos tropeiros vindos de São Paulo e Mato Grosso do Sul, e que ao passar por Campo Mourão, acabavam se instalando definitivamente.

Até os anos de 1960 o município era movido ainda pela agricultura familiar e pela pecuária. A partir dessa década, a agricultura torna-se destaque no cenário econômico, principalmente com a produção de soja. Assim, a região passa a atrair migrantes sulistas¹, especialmente de descendência alemã, italiana e ucraniana. Em um outro momento de migrações, a região recebeu também nordestinos, mineiros e paulistas (VEIGA, 1999), no entanto, ao buscarmos as produções historiográficas sobre a localidade não encontramos essas referências, mas sim um apagamento dessas memórias.

1. De acordo com Laverdi (2005), são trabalhadores das frentes migratórias sulistas (migrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, descendentes de alemães e italianos).

Quanto à presença de migrantes oriundos de regiões rurais do Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil, estes aparecem na historiografia genericamente como *caboclos*, *pêlo-duros*, *nortistas*, etc. De acordo com Laverdi, trata-se de trabalhadores que chegaram à região na mesma época das frentes migratórias *sulistas* (migrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, descendentes de alemães e italianos), e que, apesar disto, passaram a ser classificados enquanto *outros*. Assim, embora fisicamente continuassem ali, estes trabalhadores *nortistas* praticamente desapareceram dos relatos históricos sobre o Oeste paranaense, enquanto, em contrapartida, coube aos *sulistas* a honra de serem chamados de *pioneiros* da região (GONZALEZ, 2021, p. 10).

Ao estudarmos sobre esse período de colonização, percebemos que diferentes povos e culturas fizeram parte da formação do município. Por isso, questionamos por que ainda continuam disseminando uma história pautada em apenas algumas famílias pioneiras e grupos políticos em Campo Mourão? Onde estão as outras pessoas, que aqui, com sua força de trabalho construíram esse município? Continuaremos a endossar uma historiografia local que anula a pluralidade cultural?

A década de 1950 ficou conhecida para a população mourãoense como um período de “progresso” e desenvolvimento econômico, período logo após a sua emancipação política que teria ocorrido em 10 de outubro de 1947. Para Edna Simionato (2008):

Até 1940, pouco progresso teve Campo Mourão, começando a acordar novamente quando o governador Manuel Ribas determinou ao engenheiro Sady Silva, medir o patrimônio da Vila de Campo Mourão, para atualizar e substituir a medição feita por Feitosa. A partir disso se deu o aumento do povoamento efetivamente, pois, com as delimitações do território iniciou-se as vendas de terras pelo Estado (SIMIONATO, 2008, p. 29).

Qual a ideia de progresso veiculada pela historiografia oficial da cidade? Aquela ligada ao desenvolvimento econômico, tecnológico, urbanização e aumento populacional? Mas as condições de vida da maioria da população local tiveram melhorias com o “progresso”? E

as relações sociais melhoraram? (BENJAMIN, 1994; SENNET, 2002). O extermínio dos povos indígenas da região também é progresso?

A história de Campo Mourão não difere muito dos demais municípios quando ressalta alguns indivíduos ou políticos, sempre priorizando as memórias de determinados grupos sociais. Destacam pioneiros, poucas famílias como responsáveis pela colonização e desconsideram a presença dos povos indígenas que viviam na região antes da chegada dos colonizadores. Silenciam tantos grupos plurais e valorizam outros, além disso, não existem indícios da presença da população afrodescendente no local. Portanto, é uma história oficial contada sob a lógica do progresso, do desenvolvimento e da modernização (BENJAMIN, 2007).

É diante dessa história que sai pelos poros da cidade, glorificada em uma narração hegemônica, apagando memórias plurais, que nos propusemos a trabalhar a contrapelo com as crianças nas tecituras educativas. Incentivamos, de modo que elas pudessem, como pessoas na sua inteireza humana, inseridas com as suas diferenças na trama social, a serem capazes de rearticular as percepções espaço-temporais, dimensões em crise pela aceleração do tempo, pela fragmentação do espaço e pelo apagamento das memórias, fruto dos efeitos do avanço da modernidade capitalista (GALZERANI, 2010).

Convidamos, o (a) leitor (a), a mergulhar nas 2 tecituras que foram construídas coletivamente com as crianças.

A história maior e menor na cidade de Campo Mourão

Iniciamos a 4^o tecitura, assistindo os vídeos² “Campo Mourão: Assim nasce uma cidade”, gravados nos anos de 1960 pelo museu de Campo Mourão. Depois fomos conversando sobre quem são as pessoas que mais apareceram como construtores da cidade. As crianças falaram

2. Disponível: Campo Mourão “Assim nasce uma cidade”. 2008. 1 vídeo (9 min. 2s.). Publicado pelo canal Irineu Luiz Ferreira Lima. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tRaRxIEaak>. Acesso em 28 mar. 2021.

sobre: “a Família Albuquerque/ Família Teodoro/ ex-prefeito José Pochasky/ família Zamir Teixeira/ Luciano Marmonthel/ família Ferrari/ família Trombini”.

Outras crianças destacaram a presença dos pioneiros, algumas enfatizaram que apenas as pessoas ricas e os grandes empresários foram lembrados. Fomentando o debate, conversamos com eles sobre quais os grupos de pessoas que eles perceberam que não aparecem na história da constituição de Campo Mourão.

Assim, problematizamos essa narrativa produzida no vídeo e disponibilizada no museu para seus visitantes, pelo fato de privilegiarem apenas as famílias pioneiras ou pessoas pertencentes a elite como construtoras da cidade. Nesse processo, a memória da maior parte da população que já estava presente durante a “colonização” dessas terras, como os povos indígenas e os grupos que migraram para essa região se deslocando do Norte e Nordeste do país foram apagadas. Mais do que lembrar, nos atentamos aos esquecimentos (BENJAMIN, 1994).

A autora Selva Guimarães Fonseca (2006) também questiona e comenta esse debate em torno do local e como esse tema costuma ser abordado nos currículos municipais destacando que o espaço que é reservado ao estudo dos aspectos políticos geralmente valoriza algumas pessoas e heróis quando tratam da origem dos municípios.

Ressaltam-se, por exemplo, temas recorrentes, nos currículos oficiais de alguns municípios: “a origem e a evolução do município e do Estado”, “os vultos, pessoas que contribuíram para o progresso da cidade, da região”. Nesta perspectiva, o bairro, o município, o Estado ou a região têm um destino linear, evolutivo pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais, que “fizeram o progresso” da região (FONSECA, 2006, p. 129).

Assim, essa maneira de ensinar não valoriza as diferentes pluralidades que formam a cidade, mas somente aquela história dos governos locais, pautada em documentos desse grupo geralmente político.

Distante desse tipo de proposta, construímos narrativas orais, escritas e visuais com as crianças desconstruindo a história maior e puxando fios para trazer as histórias menores, que permitem valorizar a história das crianças, do seu bairro e das suas famílias (PEREIRA, 2017).

Foi pensando na perspectiva de trabalhar com a história menor que durante a exibição do vídeo fomos conversando sobre os nomes que eram mencionados e os lugares elencados para apresentar a cidade. Fomos problematizando aquela história maior contada, de modo que as crianças pudessem perceber as ausências e as presenças de determinados grupos sociais na constituição de Campo Mourão. Assim, fizemos o exercício de pensar nos grupos apagados nas paisagens urbanas, no passado e no presente. Elas perceberam a falta dos povos indígenas, os habitantes originários da região, e ainda das suas famílias que também chegaram há décadas em Campo Mourão e que eram provenientes de diferentes estados e descendências, destacando-se a presença dos povos afro-brasileiros na cidade. A estudante Larissa lembrou também dos *“pobres, os moradores de rua e mendigos”*.

Questionamos ainda sobre os lugares que foram apresentados no vídeo e as crianças contaram que a maior parte eles conheciam, mas conversamos com eles, indagando se outros lugares mereciam ser lembrados por considerarem muito importante. Logo, as crianças falaram sobre o lugar que fica a sua casa e outros da casa da avó.

Foi possível perceber no diálogo com as crianças que esse vídeo apresenta uma perspectiva de colonização de Campo Mourão de forma hegemônica, que pode ser lida também como uma história maior como nos lembra Walter Benjamin.

Vejamos a sua narrativa:

Quando era pequeno aprendia história com o Neubauer, o mesmo livro de texto que utilizava e, segundo creio, se utiliza em algumas escolas, ainda que hoje em dia tenha um aspecto bastante diferente. No meu tempo, o que mais chamava a atenção neste livro era que a maior parte das palavras estava impressa em dois tipos de letra, uma era grande e a

outra pequena. Em letras grandes figuravam os nomes dos reis, as guerras e os acordos de paz, os tratados, os feitos importantes etc. tudo isso se tinha de aprender, o que não achava muita graça. A letra pequena estava consagrada à chamada história da cultura, que tratava dos usos e costumes das pessoas em tempos antigos, de suas convicções, sua arte, sua ciência, suas construções etc. isso não precisava aprender. Bastava ler. E isto sim me divertia. Não me importava que esta parte fosse muito ampla e, por isso, com letra menos ainda. Na escola, não chegávamos a ouvir muito sobre isso. O professor de alemão nos dizia que essas coisas pertenciam à aula de história, e o professor de história afirmava que sobre isso se falaria na hora de alemão. Por fim, quase nunca se falava desse assunto (BENJAMIN, 1995, p. 97).

Walter Benjamin (1995) problematizava essa questão também na infância. Ficava inquieto com a história escrita com letras pequenas e outra com letras grandes nos livros em que estudava.

A história de letras grandes foi lida pelo professor-historiador Nilton Pereira (2017) em diálogo com Walter Benjamin como uma história maior, aquela relacionada as grandes personalidades, reis, prefeitos, políticos, entre outros. Essa história maior é aquela que elege apenas as memórias hegemônicas, e, nesse sentido, as memórias dos sujeitos são desvalorizadas e negligenciadas. Quando se aborda a história de forma a contá-la na perspectiva de uma história maior, deixa-se de lado as “minorias sociais” que habitam a cidade, especialmente aqueles que estão à margem da sociedade. Essa história maior é a história do colonizador, do pioneiro, dos “desbravadores” de terras, ela não conta a história na perspectiva de grupos que não são pertencentes a elite social, é uma história colonizada (PEREIRA, 2017).

Assim, cria “[...] classificações binárias e hierárquicas que definem o branco e o não branco, a razão e os saberes tradicionais, a religião e o mito, o tradicional e o moderno, o primitivo e o civilizado” (PEREIRA, 2017, p. 234). Diante disso, continuamos ensinando as crianças nas escolas essa história e não a valorizar a da população? E a história

menor, aquelas escritas em letras minúsculas, quando serão contadas para as crianças no ensino de história? Deste modo questionamos: como fica a história menor em Campo Mourão?

A história menor é a da resistência. É ela que conta sobre os grupos que tiveram seus saberes, seus costumes e práticas colonizadas, é a história de povos indígenas, de africanos, de mulheres, crianças, dos sujeitos comuns que constituem a paisagem urbana.

Entendemos, que a história contada na escola pode trabalhar com as crianças uma história menor, que acolhe os conhecimentos dissonantes e abarca diferentes costumes, culturas, memórias, valorizando-as e compreendendo a importância da pluralidade cultural.

Nessa discussão foi possível pensar no entorno da escola, da vida das crianças como uma história que pode ser lida em letras pequenas, que muitas vezes estão invisíveis na sociedade e nas tramas urbanas. Histórias essas que refletem sobre “[...] o tempo da vida prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local” (PEREIRA, 2017, p. 240).

Foi com essas reflexões que problematizamos essa tecitura com as crianças, entendendo que a história menor é a de resistência. Foi possível, com a história menor, que elas se reconhecessem como parte da história, se percebessem como sujeitos históricos que produzem conhecimento e movem a história. As suas memórias, a de familiares e do lugar em que vivem contribuíram para a construção dos laços identitários. Com essas inquietações demos continuidade a 5ª tecitura para conhecer a história das crianças na cidade.

Minha história na cidade de Campo Mourão

Nessa 5ª tecitura continuamos, ainda, a conversa sobre o vídeo “Campo Mourão: Assim nasce uma cidade”, retomando o que as crianças tinham falado sobre a presença de seus familiares na cidade e o silenciamento dessas memórias. Então, conversamos com eles para

produzirem um texto narrando a história deles e de seus familiares em Campo Mourão. A seguir, apresentamos o recorte de duas mônadas para compartilhar com o(a) leitor(a):

Gosto da minha família

Eu morava em um apartamento desde quando eu nasci no dia 10 de dezembro de 2008 e depois me mudei para uma casa verde e me mudei de novo para uma casa e gosto muito da minha família eles são muito especiais na minha vida, desde quando eu nasci eu amo eles e agora eu vou amar eles para sempre, eu tenho a prima Juliana eu chamo ela de irmã, ela gravou um vídeo meu pequeno lá na casa da vó Luzia que faleceu, eu troquei de vó que é mãe da minha irmã, ela tem 20 anos e minha vó com 62, o doutor que ajudou no parto é Jurandir (GABRIEL, 2021).

Em Campo Mourão moro faz muito tempo

Aqui em Campo Mourão, eu moro faz muito tempo, desde 2014, pois antes morava em São Paulo. A gente ficou um mês na casa da minha vó chamada Marlene e alugamos uma casa, mas a gente não tinha gostado muito daquela casa e alugamos outra casa mais bonita e depois dessa casa a gente conseguiu comprar um terreno e fizemos uma casa nova. Nessa casa nova eu ganhei um irmãozinho, que já tem sete anos, meus pais trabalham e nós estudamos, eu no Caic e ele no Manoel Bandeira. E moramos no Jardim Bandeirantes (GEOVANNA, 2021).

Com essa tecitura, pretendíamos desenvolver a noção de sujeito histórico, a importância das histórias de vida deles e de seus familiares na constituição da cidade. Essa discussão foi importante para eles compreenderem a presença de diferentes famílias na composição do lugar em que vivem. Assim como a importância das pessoas comuns na organização social, política, econômica e cultural do município. Mais do que isso, percebessem a cidade com diferentes “[...] camadas de tempo e de memórias que convivem não harmoniosamente, mas em tensão, em conflito constante” (CUNHA, 2016, p. 67).

Ao ler a proposta dessa tecitura e analisar sua intencionalidade, percebemos nas narrativas que as crianças apresentaram dificuldades em construir as suas memórias e de seus familiares na relação com Campo Mourão. Mas por outro lado, levamos em consideração a dificuldade do momento em que a pesquisa foi desenvolvida, pois a tecitura envolvia também o auxílio dos pais e ao conversar com eles, vimos que estavam exaustos devido o processo de ensino-aprendizagem que acontecia remotamente.

Ainda assim, ao lermos suas narrativas, compreendemos o quanto a construção das tecituras com as crianças buscando produzir conhecimentos históricos-educacionais foram importantes. Vemos na fala delas a noção de sujeito histórico, a crítica a história tradicional que glorifica os pioneiros e a reivindicação do seu lugar, do seu direito de memória. Por isso, acreditamos que a produção de conhecimentos histórico-educacionais de maneira dialógica e colaborativa é tão importante no ensino. Narrando suas histórias, ou buscando lembrar os lugares da cidade, sendo ouvidas, as crianças puderam se ver nessa história, diferente de uma metodologia que impõe fatos e datas, histórias de sujeitos que não têm sentido para elas, ao contrário, nessa pesquisa elas foram protagonistas da sua história e da pesquisa.

Nas narrativas que seguem abaixo, elas contaram³ os significados da construção das tecituras coletivas:

Eu entendi que a minha história também é importante como as dos outros também, as histórias que foram esquecidas como dos indígenas, da minha família que fala que na época deles foi muito sofrido (YASMIN, 2022).

Quando eu participei dessa pesquisa eu percebi que não só a história dos pioneiros é importante, mas a minha também e da minha família que é importante para mim (DANIELA, 2022).

3. Link de acesso ao vídeo com algumas crianças contando sobre suas experiências com o projeto: <https://youtu.be/iRTkRjYY0qI>

As crianças, ao rememorarem no diálogo com as tecituras construídas se posicionaram não enquanto “público/multidão”, mas como pessoas na sua inteireza humana, inseridas, com as suas diferenças na trama social, sendo capazes de rearticular dimensões espaço-temporais frente aos desafios das questões socialmente vivas no presente (GALZERANI, 1998; 2008).

Considerações finais

A presente pesquisa buscou construir rupturas nas práticas educativas que historicamente têm prevalecido no ensino de História na interface com a cidade, escolhendo o diálogo entre diferentes saberes-históriográficos, escolares (docentes e discentes), populares, pedagógicos relativos à cidade de Campo Mourão.

As atividades educativas apresentadas, foram construídas com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal de Campo Mourão-PR. Os estudantes, pais e escola estavam cientes da realização da pesquisa e se comprometeram a auxiliar no processo. Contudo, o ensino remoto e a pandemia que se encontrava em um dos piores momentos, dificultaram o desenvolvimento das tecituras que exigiam maior contato com os estudantes, e destes com os lugares da cidade. Além disso, a falta de equipamentos, *internet*, o trabalho dos pais e o cansaço, também impactaram nas construções com as crianças.

Durante o desenvolvimento das tecituras - *A história maior e menor em Campo Mourão* e *Minha história na cidade de Campo Mourão*, nossa preocupação era que as crianças entendessem que o espaço urbano é constituído pela pluralidade de culturas, histórias e memórias. Além disso, buscamos esse reconhecimento com os estudantes para a construção de laços identitários com a comunidade local, criando o sentimento de pertencimento, concebendo a existência de um mundo comum entre si e as demais pessoas com as quais convivem.

Ao lermos suas narrativas e seus relatos, percebemos que apesar de todas as dificuldades, a produção das duas tecituras foram de grande valor para o ensino de história e para a produção de conhecimentos histórico-educacionais. Nos relatos dos próprios estudantes vemos que a noção de sujeito histórico foi despertada quando contam que perceberam que suas histórias e de seus familiares são importantes.

Entendemos que ao conversarem com familiares, assistirem aos vídeos e nas nossas discussões, as crianças rememoraram experiências significativas, emergindo memórias sobre a cidade, mais que isso, puderam perceber-se como sujeitos históricos e ao narrarem suas histórias, suas memórias, tomaram o lugar que é delas. Distanciaram-se, portanto, de uma narrativa que conta a história de outros, de pioneiros, de sujeitos que são tão distantes de sua realidade, mas tomaram o seu lugar e contaram uma história a contrapelo (BENJAMIN, 1994; 2017).

Motivadas por tantas inquietações e na busca de subsídios para a fundamentação de novas análises e abordagens capazes de abrir brechas reflexivas para construir produções dissonantes em relação às visões cristalizadas da cidade, buscamos no diálogo com os estudantes romper com uma visão homogênea da história local, que ainda perpetua uma memória nacional e/ou de alguns grupos sociais dominantes. Acreditamos que o ensino de história na interface com a cidade permite que as crianças possam ressignificar sua inserção histórico e social, percebendo-se como sujeitos ativos e portadores de uma cidadania participativa e emancipadora (GALZERANI, 2010).

É fundamental um ensino de história que contemple as diferenças regionais e locais, partindo do que as crianças conhecem, daquilo que é “[...] peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida, enfim, com sua cultura” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 113). É importante abordar o cotidiano da criança, da sua família, as memórias da sua localidade, estabelecer relações com a história global, partindo,

de fato, do que ela conhece, da sua realidade (PAIM; PICOLLI, 2007; GALZERANI, 1998; FONSECA, 2006). Consideramos que o estudo da história local contemplando a cidade, o bairro em que a criança vive, o seu cotidiano, são temáticas importantes para a formação do sujeito e distanciam-se de uma história tradicional, homogênea, sob a ótica dos colonizadores.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do

estado de São Paulo, 2007.

BRZEZINSKI, Francisco Irineu. **A futura capital**. Curitiba: Editora Juruá, 1975.

CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e narrativa: potencialidades de uma**

imagem constelar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880**. Tese (Doutorado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GALZERANI, M. C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, A. C; BEZERRA, H. G; LUCA, Tânia. Regina. De (Orgs). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p. 223-235.

_____A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GAY, Peter. **A experiência burguesa**. Da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GONZALEZ, Emilio. Consciência negra, práticas culturais e identidades sociais no ensino de História. **Revista Espaço plural**. Ano XIII. N° 26, p. 122-141, 2021.

GUIMARÃES FONSECA, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, 2006.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e ensino de História. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B (Orgs). **Memórias, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2015.

LAVERDI, Robson. **Tempos Diversos, Vidas Entrelaçadas**: trajetórias itinerantes de trabalhadores no extremo oeste do Paraná. Curitiba, Aos Quatro Ventos, 2005.

MOTA, Lúcio Tadeu. Campo Mourão: Os territórios do Cacique Kuaracibera e dos Garani, ou os Pahy-Ke-Rê dos Kaingangue, ou os Campos do Mourão dos Conquistadores Portugueses. In: **Constituição de territórios Paranaenses**: olhares da história. MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê; HAHN, Fábio André. (orgs). Assis: Triunfal Gráfica e Editora: Fecilcam, 2021.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio**: experiências e desafios. História e Ensino: Londrina, 2007.

PAIM, Elison. LUÍS, Solange. Decolonizando tempos, espaços, memórias e experiências educativas na Província de Huíla – Angola: narrativas sobre escolas. **Revista: Áfricas**, V. 7, N° 13, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: Elison Antonio Paim. (Org.). **Patrimônio Cultural e Escola**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v., p. 227-246.

SALVATO, Eunice Margarida Barbarini. **Memórias de uma cidade do interior**: revisitando o passado para a compreensão do presente. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SIMIONATO, Edina. **Campo Mourão**: Sua gente... Sua história. Campo Mourão: Kromoset, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMAZI, Nelson Dacio, “**Norte do Paraná**”: História e Fantasmagorias. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba, 1997.

VEIGA, Pedro da. **Campo Mourão**: centro do progresso. Maringá: Bertoni, 1999.

WACHOWICZ, Ruy C. **Obrageros, Mensus e Colonos**: História do Oeste do Paraná. Curitiba: Vicentina, 1982, p. 174.

WEBER, Astor. PAGLIARINI JUNIOR, Jorge. Narrativas sobre a ação do estado na história da colonização de Campo Mourão (1900-1950). **Fronteiras**, [S.L.], v. 21, p. 58 – 80, jul. 2019.

CONHECENDO A SI PARA VALORIZAR OS SEUS: UMA ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SIMÕES FILHO-BA

Ana Cláudia de Jesus Lopes

Universidade Federal do Recôncavo (UFRB)

Introdução

O presente artigo tem por finalidade trazer questões em torno do desenvolvimento de um projeto voltado à educação patrimonial e cultura, denominado Viagem por uma História Comprida desenvolvido na cidade de Simões Filho, no ano de 2017. O projeto foi escrito e submetido ao Edital Setorial de Patrimônio Cultural, Arquitetura e Urbanismo da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia em 2016.

Esse projeto tinha como objetivo trabalhar a História de Simões Filho a partir de cinco bairros que foram denominados lugares de memórias. Elegemos os lugares de memória, tendo em vista os três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional (Nora, 1984). Conforme Nora, para ser um lugar de memória é necessário que esses três conceitos estejam ligados e atuando em conjunto. Recorrendo a expressão de Polack (1992) são esses lugares de apoio da memória, que são lugares de comemoração. Para Nora (1984) fala-se tanto de memória porque ela não existe mais. Desta forma,

a curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de

articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentido de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória (Nora, 1984, p. 7).

Com relação a Memória e História, Nora (1984) afirma que ambas estão em sentido oposto. A Memória é a vida, está sempre associada a grupos vivos, estando em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, vulneráveis aos usos e manipulações. Já a História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A Memória é colocada como algo atual, um elo vivido eternamente no presente e a História uma representação do passado. Tomando como base os conceitos de Memória e História, no caso de Simões Filho, ainda estamos no processo de reconstrução do passado, buscando essas memórias para nos nortearmos.

Simões Filho é uma cidade que está localizada na região metropolitana de Salvador, a 9 km dos bairros periféricos e suburbanos e 20 km da região central da capital. Uma cidade emancipada há 60 anos, tem sua história pautada antes mesmo da colonização. No período pré-colonial, suas terras banhadas pelo Rio Cotegipe receberam o mesmo nome, uma palavra indígena da língua Tupi que significa rio tortuoso ou sinuoso. Hoje o Rio Cotegipe, Pitanga ou Matoim é conhecido como a Baía de Aratu, “uma baía dentro da baía” visto que essa está localizada dentro da Baía de Todos os Santos.

Todas informações que trago ao longo deste artigo foram frutos de pesquisa que venho desenvolvendo ao longo desses cinco anos. Mesmo após a finalização do projeto, no final do ano de 2017, continuei sendo convidada por professoras para fazer trabalhos de Educação Patrimonial, através de visitas às localidades que foram pesquisadas no projeto Viagem, assim como, palestras sobre a História da cidade. Ampliando assim, o conhecimento sobre a História Local.

O projeto foi pensado para dar apoio aos profissionais da educação, visto que no decorrer do processo construímos uma cartilha com a história das cinco localidades escolhidas para compor o trabalho. Sendo assim, foi através das ausências percebidas e algumas inquietações que planejamos e executamos um projeto de Educação Patrimonial para Simões Filho, tendo como objetivo apresentar aos docentes e discentes um pouco da História de cinco lugares da cidade que consideramos como lugares de memórias.

Assim, objetivamos aguçar nos estudantes, através do conhecimento e da descoberta, um sentimento de pertencimento sobre aquela história e a sua cidade. Desta forma, o projeto consistiu nas seguintes etapas: 1) pesquisa histórica e iconográfica, na qual realizamos pesquisas no Arquivo Municipal de Simões Filho, Arquivo Público da Bahia, na Biblioteca Central (no setor livros raros) e nos Arquivos *online* da Biblioteca Digital Nacional e Familysearch, assim como, entrevistas com moradores das comunidades escolhidas; 2) Produção do material expográfico e cartilha; 3) Mediações Patrimoniais e Oficinas, desenvolvemos essas mediações e oficinas em dezessete escolas sendo elas municipais, estaduais e o instituto federal (IFBA).

Ensino de História como elemento na construção do projeto

Segundo a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação básica, o propósito desse nível de ensino consiste em “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Holien Gonçalves Bezerra (2007), no texto “Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos”, estabelece que esta educação tem como base tornar o aluno crítico do universo em que vive, fazendo que este consiga externar seus conhecimentos escolares para outras áreas da sua vida como trabalho e formações posteriores.

A seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do domínio do saber disciplinar dos professores. A opção da seleção pelos conteúdos significativos decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade” e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino. Precisamos considerar desde a precariedade da rede pública escolar até o excesso de materiais didáticos e de informações disponíveis, por intermédio dos diversos meios de comunicação, além de organizar os conteúdos dentro dos limites do “tempo pedagógico” destinado à disciplina pela grade curricular.

Dentro desta perspectiva, a História ensinada em sala de aula precisa estar relacionada com a realidade dos estudantes. Muitas vezes ensinamos conteúdos tão distantes das nossas realidades e em outros momentos até abordamos assuntos da História do Brasil, mas por falta de trabalhos relacionados a localidade que ensinamos ou pela escassez de tempo no dia a dia da profissão ficamos pautados no livro didático como centro desse contexto e acabamos não introduzindo nos planos de aula conteúdos voltados à História Local.

Tal constatação é perceptível no decorrer do contato com a docência e, também, na formação acadêmica. Pois, no processo de formação dialogamos muito com relação às ausências existentes nos livros didáticos. E isso foi balizador para entender que na cidade de Simões Filho os livros não teriam conteúdos que abordassem a História do Brasil trazendo como foco acontecimentos daquela localidade e tão pouco as professoras teriam material disponível para entender a localidade em períodos como Brasil Colonial, Brasil Imperial e até mesmo os primeiros anos de república, pela escassez de produções historiográficas sobre a localidade.

Segundo o PCN de História para

o primeiro ciclo o objetivo da disciplina Ensino de História é atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças,

as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (PCN, 1998, p. 39).

Já para o segundo ciclo

permanecem as preocupações de ensino e aprendizagem anteriores, com a valorização dos conhecimentos dos alunos e a preocupação de o professor intervir, com situações pedagógicas particulares para ampliar os conhecimentos históricos. A particularidade do segundo ciclo reside no fato de os alunos dominarem melhor a linguagem escrita, possuírem experiências de trocas de informações e terem vivenciado momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal (PCN, 1998, p. 44).

Entendendo essa necessidade no ano de 2016, idealizamos, com ajuda de uma equipe de mais de sete pessoas, um projeto nas escolas de Simões Filho, preferencialmente do Ensino Fundamental II, em que abordávamos assuntos relacionados à cidade partindo do que chamamos lugares de memória e tomando como base os acontecimentos históricos que pudessem ter ocorrido naquelas localidades. Até aquele momento sabíamos apenas que Simões Filho tinha deixado de ser distrito de Salvador em 1961. Partimos então para uma pesquisa através das fontes dos arquivos físicos, online, arquivo da cidade, documentários e vídeos que estão disponíveis na internet e no prefácio e apresentação do livro *História Comprida* de Antônio Apolinário, que foram cruciais pois trouxeram datas e nomes que nos ajudaram a buscar maiores informações em produções historiográficas.

Segundo Bittencourt (2008), é necessário estabelecer relação entre a produção historiográfica e o ensino de História, mas para isso exige-se um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção. Pretendíamos através de Mediações Patrimoniais e Oficinas de Arte e Educação aliar o currículo de História através da pesquisa. Descobrimos que essa localidade tinha existência anterior a colonização, com

a presença de indígenas, além de formação colonial, participação nas Guerras de Independência da Bahia e uma forte presença afro diaspórica. Com um pouco de pesquisa seria possível contar a História do Brasil em diversos conteúdos do currículo escolar partindo dos acontecimentos daquela localidade.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e gerações do passado e do futuro. Desta forma, segundo Selva Guimarães Fonseca (2003), discutir o ensino de História, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades.

Um ponto super importante nessa construção foi a escolha dos elementos que foram apresentados na mediação patrimonial e que tiveram embasamento no Ensino de História para a seleção. Pois acreditamos que aqueles conteúdos tinham que permitir aos alunos produzirem conhecimentos sobre os bens culturais, sociais e econômicos, assim como possibilitar que esses entendessem o valor e participação da localidade na construção histórica do Brasil. Pensamos e entendemos, a importância da escolha do conteúdo, por isso os temas apresentados no momento da mediação patrimonial estavam articulados com aqueles que esses estudantes já tiveram contato em algum momento em sala de aula. Tais como o processo de colonização portuguesa, a inserção das estradas de ferro ao longo do século XIX em terras brasileiras e a formação e preservação dos quilombos no Brasil.

Conforme Bezerra (2007), o conhecimento histórico é pautado por conceitos. E esses permitem que os alunos após saírem do universo escolar tenham compreensão dos fatos e tal compressão os ajudem a viver como cidadãos. Pensar esses conhecimentos alinhados com

informações sobre a sua cidade e localidade pode fazer com que esses estudantes criem um sentimento de pertencimento com aquela localidade. Visto que em muitos momentos o não conhecimento sobre a realidade histórica e cultural de Simões Filho, cidade que durante muitos anos ficou no rol das mais violentas do Brasil, fazia com que nenhum daqueles alunos tivesse interesse em estar associado àquele lugar. Desta forma, o objetivo do projeto era fazer com que o estudante desenvolvesse um olhar consciente sobre aquela localidade e sobre si.

Roteiro Patrimonial: lugares de memória em Simões Filho

Emancipado através da Lei nº1538 de 07 de novembro de 1961, o distrito de Água Comprida tornou-se município, passando a se chamar Simões Filho em homenagem ao então deputado e, também, fundador do Jornal *A Tarde*, Ernesto Simões Filho pela sua participação na independência desta terra. Antônio Apolinário, memorialista e autor do livro *História Comprida*, retrata em sua obra episódios que antecedem o processo de emancipação.

Simões Filho, após emancipação, tornou-se palco de desenvolvimento industrial, no entanto, como sabemos, a ideia de “progresso” é um dos maiores inimigos da preservação do patrimônio histórico e cultural de uma cidade. Se não houver uma política pública que pense na preservação dos elementos históricos e culturais uma cidade pode acabar silenciando ou apagando sua História. Desta forma, quando iniciamos a pesquisa, um grande desafio foi entender a história dessa cidade. Principalmente pela arquitetura encontrada, ao andarmos pelas ruas centrais poucas coisas remetem a uma cidade de pelo menos um século de existência. No entanto, a pesquisa trouxe a descoberta de que Simões Filho de 60 anos de emancipada na verdade é uma jovem senhora de 468 anos de história.

A pergunta era, onde estão os vestígios, sejam eles arquitetônicos ou ruínas que representem toda essa história? E descobrimos

que estão à margem do grande centro dessa cidade, onde hoje se encontra a periferia ou zonas rurais. O território que é hoje conhecido como Simões Filho, era chamado de Cotegipe em 26 de agosto de 1553 quando o rei D. João III concedeu as terras defronte a Ilha do Mar, atual Ilha de Maré, para Sebastião Álvares¹. No entanto, muito antes da “descoberta” dos portugueses e o início da colonização lusitana, as terras eram ocupadas por indígenas da tradição Aratu (COSTA, 2015).

Em 1553 a sesmaria de Sebastião Álvares, terras que correspondem a Aratu e suas adjacências, eram consideradas inabitáveis pelos colonos. Durante 30 anos, tanto Sebastião Álvares como seu filho Sebastião de Farias lutaram com os indígenas pela posse das terras e só após esse período essas foram consideradas aptas para ocupação portuguesa. No ano de 1584, após casar-se com Beatriz Antunes de Faria, filha do cristão-novo Heitor Antunes, Sebastião de Farias começou a construir o Engenho Matoim/Freguesia, que permaneceria sobre o domínio de sua família durante 100 anos quando seu bisneto o vendeu para Antônio da Rocha Pita (HORA, 2003). Suas terras iam do Rio dos Macacos, atual comunidade tradicional Rio dos Macacos até o Matoim, compreendendo, atualmente, os seguintes bairros: Ilha de São João, Aratu, Mapele, Santa Luzia, Cotegipe e Matoim².

Entre os anos de 1606 (SCHWARTZ, 1988) e/ou 1608 (RIBEIRO, 2003) foi construída a Paróquia de São Miguel de Cotegipe,

uma localidade que pulsa nas mentes dos munícipes é o Dambe e que muitos populares chamam de Dame e que documentos muito antigos denominam-na de Dambé, – está incrustada na enseada da Baía de

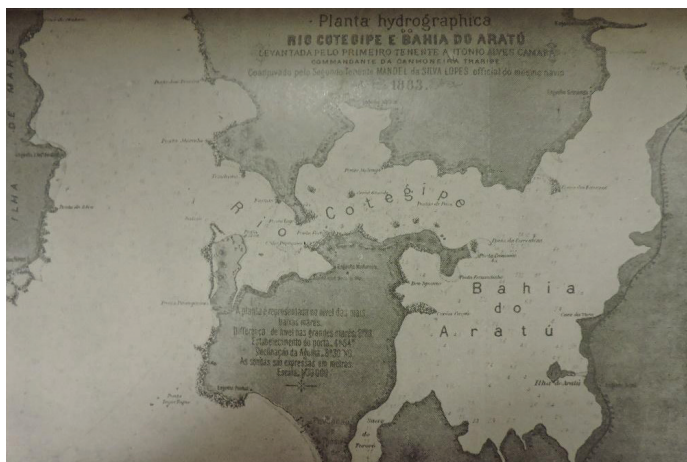
1. Anais da Biblioteca Nacional, vol. 75. Inventário dos documentos relativos ao Brasil, Existentes na Biblioteca Nacional de Lisboa. Divisão de Obras Raras e Publicações, p. 9.

2. O Matoim pertencerá a Água Comprida até o século XX, porém com o Decreto 502, essa localidade torna-se parte de Candeias.

Aratu, um acidente geográfico da Baía de Todos os Santos onde o quarto bispo do Brasil – D. Constantino Barradas erguera a Matriz de São Miguel de Cotegipe em 1608, através da Companhia dos Jesuítas (RIBEIRO, 2003, p. 21).

Com a instalação da Paróquia, Cotegipe também ganha à configuração de freguesia, tornando-se assim Freguesia de São Miguel de Cotegipe, esse fato dá uma unidade administrativa e religiosa, o marco zero da cidade. Ali começa a se constituir uma localidade, visto que a freguesia era além de uma divisão religiosa, também política e administrativa. Ao entorno da Igreja Matriz a freguesia vai crescendo e vão sendo construídos engenhos, fazendas e portos.

Mapa 1 - Planalto hidrográfico do rio Cotegipe e baía de Aratu



Fonte: História de um Engenho do Recôncavo de Wanderley Pinho (1982)

Mapa 2 - Freguesias de São Miguel de Cotegipe



Fonte: Biblioteca Digital Nacional³.

O projeto *Viagem por uma História Comprida*, foi dividido em cinco pontos que chamamos de lugares de memória, mas que também podem ser denominados de pontos históricos da cidade de Simões Filho. Entre eles a região de Aratu, localidade que compreendia as terras de Sebastião de Farias. Com a divisão e a criação das freguesias suburbanas de Salvador, a região de Aratu ficou pertencendo à Freguesia de Nossa Senhora do Ó de Paripe, mas hoje faz parte da divisão territorial de Simões Filho. Além da localidade, outro ponto importante para o projeto foi a Baía de Aratu, que naquela época recebia o nome de Rio Cotegipe, Rio Pitanga ou Rio Matoim, como vemos no Mapa 1 e 2. Outro ponto explorado foi a Igreja de São Miguel de Cotegipe (imagem 1 e 2), hoje encontra-se em ruínas na localidade que conhecemos como Dambe, que no século XIX dava nome a uma fazenda que tinha suas terras divididas entre Clemência Esbella de Góes e o Tenente José de Melo e Carvalho⁴.

3. Biblioteca Nacional Digital; Acervo Digital- Mapa; ARC.025,04,006 – Cartografia – *Carta hidrográfica da Bahia de Todos os Santos*: compreendido o Recôncavo da Capital da Província do mesmo nome. [1831-1849]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart172364/cart172364.html. Acesso em: 15 ago. 2022.

4. Arquivo Público do Estado da Bahia, Série Agricultura, Seção Colonial e Provincial, Registro Eclesiástico de Terras da Freguesia de Cotegipe (São Miguel), maço 4699 (1857-1858).

Imagem 1 e 2 - Ruínas da Igreja de São Miguel de Cotegipe



Fonte: Acervo Digital do IPHAN- Ruínas Da Igreja de São Miguel de Cotegipe- 1950⁵.



Fonte: Acervo pessoal- Ruínas da Igreja de São Miguel de Cotegipe-2017⁶.

No ano de 1757, o vigário Manoel dos Santos da Freguesia de São Miguel de Cotegipe mandava notícias⁷ sobre aquelas terras, afirmando que a localidade tinha duas léguas de longitude e a mesma

5. Imagem do Acervo digital do IPHAN, disponível em : <http://acervodigital.iphan.gov.br/xmlui/discover>, acessado em agosto de 2022.

6. Imagem produzida para o Projeto Viagem por uma história comprida, no ano de 2017, produzida por Ana Cláudia de Jesus Lopes.

7. Arquivo Público do Estado da Bahia. Série Dossiê sobre irmandades, conventos, igrejas e pessoal eclesiástico. Seção Colonial e Provincial, maço 609 (1756- 1857). Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-CSVL-39ZJ?i=199&cat=2813829>. Acesso em agosto de 2022.

distância de latitude. Era uma freguesia suburbana que ficava a seis léguas da Cidade da Bahia. O vigário também informava que naquela localidade existiam cinco portos que eram: da Capela de N. Senhora de Guadalupe, do Engenho de Cotegipe, do Salgado, do Bispo, do Engenho Senhor do Bonfim, que davam para o que ele chamava de rios de mar, onde todos os moradores navegavam de canoas para irem a Matriz e para assistirem os sacramentos. Também existia além da matriz quatro capelas filiais, sendo: Nossa Senhora de Guadalupe, São Gonçalo, São Bernardo e Nossa Senhora da Guia. Os maiores distritos eram do Engenho do Rio Cotegipe, o da Cachoeira, de Santa Luzia, o de São Gonçalo, de São Bernardo, o do Salgado, de Itamboata, da Gamboa, da Muritiba e da Estrada Caminho da Cidade. Esses distritos tinham um total de 1356 habitantes. Essas informações que descobrimos ao longo desses anos de pesquisa nos trazem indícios do cotidiano da localidade ainda no século XVIII.

Outro ponto abordado no Viagem por uma História Comprida, foi o bairro de Mapele que hoje encontra-se a ruína da Estação de Ferro da Bahia ao São Francisco (imagem 3). No século XIX, o que hoje é um bairro periférico de Simões Filho era o Engenho Santana de Mapele, propriedade do Doutor João Pedro Alves de Lima Gordilho. Suas terras tinham como limites ao norte e oeste com o Engenho de Santa Luzia, a norte com o Engenho Cotegipe, ao sul com o Engenho de Aratu. Também a oeste com a Fazenda Mangueira e com o braço de mar denominado Rio Cotegipe⁸, hoje conhecida como Baía de Aratu. Atualmente todos esses engenhos passaram a ser bairros da cidade de Simões Filho. Desta forma, a cidade se construiu e desenvolveu, durante todo período colonial e imperial, enquanto uma localidade com forte predomínio da produção açucareira e com um trabalho de uma população escravizada e, também, liberta.

8. Arquivo Público do Estado da Bahia, Série Agricultura, Seção Colonial e Provincial, Registro Eclesiástico de Terras da Freguesia de Cotegipe (São Miguel), maço 4699 (1857-1858).

Imagem 3 - Ruínas da Estação Mapele



Fonte: Acervo Pessoal- Ruínas da Estação de Mapele⁹

Nesse processo, Mapele se fez importante porque no século XIX, mas especificamente no ano de 1850, ali começa a ser construída a primeira linha férrea da Bahia e quinta do Brasil. A estrada de Ferro da Bahia a São Francisco é a mais antiga ferrovia da Bahia e resultou da concessão de privilégio a um particular, Joaquim Francisco Alves Branco Muniz Barreto, no ano de 1853, para a construção de uma ferrovia que, partindo de Salvador, seguia à vila de Juazeiro.

Representando essa evolução nos transportes, a Freguesia de São Miguel de Cotegipe teve duas estações e um ponto de embarque e desembarque no século XIX, sendo elas respectivamente: a Estação de Mapele inaugurada em 1860 (imagem 3) e uma estação situada às margens da Baía de Aratu, Estação de Água Comprida, que fica no interior da Freguesia e Ponto de Cotegipe. Mapele formara um importante triângulo ferroviário, devido à conjunção das ferrovias que vêm do Norte e Nordeste com destino à Salvador e a que parte de Mapele, cortando o Recôncavo baiano, ligando-se às ferrovias do Sudeste do país (HORA, 2003, p. 32).

Pensar esse patrimônio histórico de Simões Filho abordando essas localidades parte da proposta do Projeto Viagem por uma História

9. Imagem produzida para o Projeto Viagem por uma história comprida, no ano de 2017, produzida por Ana Cláudia de Jesus Lopes.

Comprida, no qual propomos analisar a História Local dentro do viés anterior à emancipação e buscando encontrar nessa história vestígios de uma localidade no período colonial e imperial. No entanto, dois lugares foram escolhidos através de outra ótica: o Tanque do Coronel e a Comunidade Tradicional Pitanga de Palmares. O primeiro por ser um local que guarda história e memória acerca do período escravocrata da região e a comunidade Pitanga de Palmares por ser uma das localidades dentro do nosso município de preservação cultural e de bens imateriais com base nas tradições afro-diaspóricas.

O Tanque do Coronel, localiza-se no bairro do Cia II, na região central de Simões Filho, porém, no século XIX, essa localidade ficava dentro da propriedade do Engenho de Água Comprida. O Tanque do Coronel é um robusto manancial de água potável, cercado de campinas, gramas aparadas, vales de matas e boa vegetação de palmeiras. A população moradora da região conta que o Tanque do Coronel é um local “mal assombrado”, um lago onde um coronel castigava seus escravos.

O Engenho de Água Comprida pertencia à família Teive e Argolo, uma tradicional família baiana. No século XIX, o engenho era administrado por João Teive e Argolo, filho de João de Teive e Argolo e Ana Cypreste Ferrão de Pina e Mello de Teive e Argolo, casado com Leonor Maria Pires de Aragão Bulcão de Teive e Argolo filha de uma importante família aristocrática baiana (SILVA, 2007). Tanto o Engenho de Água Comprida como o Engenho Novo, pertenciam à mesma família, no entanto, o Engenho Novo era administrado por Miguel de Teive e Argolo (tio de João de Teive). Os dois engenhos ficavam localizados onde hoje é a região central da cidade, formada pelos bairros: Cia I, Cia II, Coroa da Lagoa, Tanque do Coronel, Centro, Estrada de Candeias, Paulo Souto, Km 25 e Km 30.

No processo de pesquisa, descobrimos a tese de doutorado de Ricardo Tadeu Caires Silva, *Caminhos e Descaminhos da Abolição: escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888)*.

Nessa tese, constavam informações acerca do Engenho e de um assassinato, cometido por João de Teive e Argolo, que teria assassinado a “porrete” o escravo Cosme, tendo como acusador o escravizado Silvestre que fugiu após levar 300 palmadas (SILVA, 2007).

Tendo acesso ao processo crime¹⁰, não fica constatado que o coronel tenha realmente matado o escravizado, no entanto, como o processo contou com a participação de muitos moradores da cidade, essa história pode ter ficado no imaginário popular durante décadas, sendo passada de geração em geração através da oralidade. Entrevistamos Gato, pescador, morador daquela localidade há 35 anos. Ele contou que quando chegou na localidade já ouvia a história sobre o coronel que era dono das terras e que colocava um tronco no meio do lago e ali amarrava os escravos e os castigava. Gato, ainda, afirmou que em uma época mergulhadores estiveram no local e encontraram correntes que foram remetidas ao período da escravidão.

O último ponto de análise no projeto foi a comunidade Pitanga de Palmares, segundo Maria Bernadete, coordenadora do Quilombo Pitanga de Palmares, entrevistada para nossa pesquisa, a localidade onde se formou o quilombo abrigava duas fazendas, Coqueiro e Pitanga, tendo dois rios o Embiruçu e o Jones dividindo-as. As terras só passaram a ser propriedade da Comunidade depois da certificação da Fundação Palmares.

Localizada no Vale do Itamboatá, região que no período colonial era uma das mais habitadas da Freguesia de Cotejipe, como vimos acima, e que no século XIX tinha em suas terras o Engenho pertencente a Manoel Teive e Argolo. O Vale do Itamboatá, hoje está entre Simões Filho e Camaçari, e além de Pitanga de Palmares, encontra-se em suas terras a localidade do Dandá, também, certificada pela Fundação Palmares como comunidade tradicional e o bairro de Palmares.

10. Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB), Tribunal da Relação, Série: Processo Crime- Homicídio 09/328-08, período 1887.

Pitanga de Palmares, recebeu em 2005 o título de comunidade remanescente quilombola da Fundação Palmares, Ministério da Cultura. Descendentes de africanos mantiveram suas tradições culturais ao longo dos séculos. Essa região é um local de referência na tradição cultural afro-brasileira para a cidade de Simões Filho.

Hoje, Pitanga dos Palmares preserva as tradições culturais de seus antepassados como: Dança de São Gonçalo, Lavagem de Pitanga, Bumba meu boi, samba de viola chula com a dança de umbigada, Queimada da Palhinha com a devoção ao Deus Menino, Terno de Reis, Baile das Pastorinhas, Dança de Engenho, Dança da Loba, A Lenda do Boiuçu, Caruru para Cosme e Damião acompanhado de samba, Caruru para Crispina e Santa Bárbara. Os terreiros de candomblé são parte da cultura dessas comunidades. Até hoje, moradores fazem a extração da piaçava para fabrico de vassouras e artesanato, vistos nas comunidades do Dandá e Pitanga dos Palmares.

Viagem por uma História Comprida: resultados das ações nas instituições públicas educacionais

O objetivo do Projeto Viagem por uma História Comprida, era apresentar aos estudantes das redes públicas do Município de Simões Filho um pedaço da História e cultura local, através de oficinas e mediações patrimoniais nas escolas. Fazendo com que esses pudessem entender como a cidade foi constituída em seu desenvolvimento histórico e cultural.

No primeiro momento, o público-alvo eram os alunos do Ensino Fundamental II a partir do 7º ano até o 9º ano, devido aos temas referentes aos cinco pontos trabalhados no projeto constarem no currículo de História desses anos supracitados. O público-alvo no decorrer das atividades foi mudando, devido à solicitação de algumas diretoras para que atendêssemos os alunos do Ensino Médio, assim como os alunos do 6º ano (para atendermos esses alunos acabamos adaptando a mediação

patrimonial), também acabamos atendendo os alunos do Fundamental I, pois as escolas periféricas da cidade trabalham com ambos ciclos, sendo: fundamental I em um turno e fundamental II em outro turno. Tivemos que adequar o projeto às necessidades das escolas.

Simões Filho conta com 7 (sete) escolas de Ensino Fundamental II estaduais, dessas atuamos em cinco. Já nas escolas municipais, atuamos em 12 (doze) das 17 (dezessete) escolas de fundamental II. A meta de atividade eram 50 (cinquenta) mediações patrimoniais e 50 (cinquenta) oficinas tendo 5 (cinco) oficineiros e 2 (duas) mediadoras. A mediação era parte teórica com a problematização e o relato da história dos cinco pontos pesquisados. Logo após tínhamos as oficinas, foram 10 (dez) oficinas para cada educador patrimonial e esses tiveram diversas metodologias para adequar a parte teórica à prática.

As atividades nas escolas aconteceram em diversos bairros de Simões Filho e essa separação foi escolhida de forma que atendesse estudantes tanto do centro como da periferia. Como trabalhávamos com oficina, a média de discentes era de 35 (trinta e cinco) alunos, chegando até 42 (quarenta e dois) em algumas escolas. Nesse caso, trabalhando nos dois turnos (manhã, tarde ou manhã e noite).

Imagem 4 - Baía de Aratu



Fonte: Acervo Pessoal - Baía de Aratu, Simões Filho.

A mediação patrimonial, tinha como material de apoio 5 (cinco) banners com fotos das localidades e um pequeno texto descritivo. A mediação começava sempre com alguns questionamentos, tais como: nome anterior à emancipação, o porquê do nome Simões Filho, se eles conheciam algumas daquelas localidades que estavam expostas nos banners? A primeira pergunta sempre foi respondida e a segunda algumas vezes, quanto a última, antes de lê os nomes muitos alunos diziam que não conheciam aquelas localidades (estudantes do centro). Os discentes dos pontos estudados conheciam Mapele, Aratu e Cotegipe, os da Comunidade Palmares e Santa Rosa só conheciam Pitanga de Palmares. Entre os alunos do Centro poucos conhecem a parte periférica. Outro ponto que causava estranhamento era a imagem que estava no primeiro banner (imagem 4) pela beleza mostrada nela. Para muitos aquela era uma imagem da Ilha de Itaparica ou da Praia do Forte. Mas, por que a beleza causava estranhamento?

No processo da mediação, quando questionávamos uma palavra que representasse Simões Filho, a resposta na maioria das vezes era violência, morte, crime, marginalização e abandono. No entanto, a realidade é de uma cidade industrial, rica economicamente que está entre os dez maiores PIB da Bahia, porém reduzida a violência que era disseminada na mídia. Tantas outras características a serem ditas e a limitação da violência, mostravam que eles não tinham conhecimento acerca da cidade. Logo essa falta de conhecimento sobre essas localidades causava tanto estranhamento que, em suas percepções, lugares belos não poderiam ser em Simões Filho.

Outro ponto de observação é com relação ao pertencimento ou o “ser de Simões Filho”. Quando questionávamos se os estudantes eram da cidade, poucos levantaram a mão. Pelo fato de muitos nascerem em Salvador, por conta da falta de estrutura hospitalar, preferem associar sua origem a capital, no entanto, do nascimento até os dias atuais esses estudantes moram em Simões Filho, mas, estão muito mais inclinados a se identificarem como sendo de Salvador. Dentro

dessa abordagem, a mediação era feita com a pretensão de causar nesses meninos e meninas o orgulho por morar naquela cidade que, para além da criminalidade, tem história, tem cultura e também tem beleza. Algumas vezes esse objetivo foi alcançado, em outras ocasiões a imagem produzida pela mídia está tão marcada na cabeça deles que muitos não conseguiam produzir nada utilizando aquela nova perspectiva apresentada.

Selecionamos três produções das oficinas; a primeira é uma paródia da música *Despachito* produzida na Oficina de Elaine Araújo na Escola Municipal Maria Quitéria, esse grupo fez uma composição crítica. Trecho da música: *A cultura / Todo mundo não respeita / A cultura / A saúde / Está faltando em Simões Filho / Imagina só quanta doença / Saúde, cultura, doença / Tudo junto se alastrando dentro de Simões Filho.*

A segunda foi do Colégio Estadual Hermes Miranda do Val, estivemos algumas vezes e atuamos nos três turnos, sempre com boa participação dos discentes. O texto escolhido para análise foi da turma do 2º ano, eles fizeram uma música sobre a cidade na oficina de Tamires Costa. A composição representa o que mais de 50% dos alunos pensam e nos passavam sobre a cidade. Trecho do texto: *Simões Filho é um lugar para ser invadido / Ela ridícula e destruída / Descendo a ladeira pego o busão / Minha condição é pouca / E sabe que ela vem na contramão / Tem muito ladrão / Fico sem celular então / Tô tão mal.* Mesmo após mostrarmos pontos de beleza na cidade, a imagem formada é de cidade ridícula, destruída e cheia de ladrões. Como se sentir pertencente a esse lugar? Se nos rádios, programas de televisão e jornais o que se fala desse é exatamente o que eles expressaram nesta composição.

O último exemplo é do Instituto Federal em Simões Filho, o IFBA. Fomos convidados para atuar na instituição, devido nesse ano 50% dos egressos serem moradores de Simões Filho. Quando nos anos anteriores a entrada de estudantes da localidade era ínfima. Desta forma, atuar com as quatro turmas do 1º ano foi muito interessante, pois

colocamos alunos tão ligados às exatas para pensar com relação aos problemas sociais, culturais e locais no âmbito das ciências humanas.

O poema abaixo transcrito, foi um momento de grande emoção para todos da equipe. Sentimos na apresentação deles que ali era a resposta para todos de outras cidades que falam que Simões Filho é violento, sem nada, cidade-favela, que não tem história. Estarmos ali falando de uma História do período da colonização, com toda importância para época, era a resposta de orgulho da história que eles acabavam de conhecer.

Antes da independência, Cotegipe / Depois da independência, Simões Filho / Sim, essa história existe / E mesmo que você não saiba ou acredite / Eu sou simõesfilhense de Ernesto Simões Filho / Enquanto uns não sabem nada / Sobre as ruínas do Dambi / Outros morrem de medo das vozes gritantes / Que ecoam na Fonte do Coronel / Clamando por liberdade a cada instante / Quebrando as correntes enquanto observavam o céu.

Considerações finais

Esse artigo teve como finalidade abordar questões em torno da Educação Patrimonial, através de um projeto que foi articulado pensando a possibilidade de ampliar questões em torno da História de Simões Filho em escolas públicas do Ensino Fundamental II e Médio. Buscamos desvelar uma história pouco estudada, ainda no período colonial e imperial, fazendo uma relação com a história afro diaspórica, por meio da abordagem da Comunidade Tradicional e o Tanque do Coronel. Ao longo do texto apresentamos o projeto, falamos sobre a História dos cinco lugares de memória que trabalhamos e ao final discorremos sobre os resultados alcançados nesse processo. De 2017 até hoje observo, na minha trajetória de pesquisa e atuação como palestrante e nas atividades de Educação Patrimonial, que a imagem da cidade vem sendo reconstruída. O interesse por esses lugares históricos e patrimoniais cresceu e muitos trabalhos artísticos, culturais e

educacionais vêm sendo executados nessas localidades. Esse projeto foi pensado acreditando que ao conhecermos a nossa história conseguimos valorizar nosso lugar e as nossas raízes. Todo lugar tem uma história, às vezes essa precisa apenas ser relevada.

Referências

BARICKMAN, B. J. *Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas*. 5º ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 37-48.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11º ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Carlos Alberto Santos; PEIXOTO, Leandro Max; Comerlato, Fabiana; DIAS, Jeanne Almeida. *Patrimônio Cultural de Camaçari e Simões Filho: Resultados da BA – 093*. 1º ed. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2015.

FERNANDES, Etelvina Rebouças. *Do mar da Bahia ao rio do sertão: Bahia and San Francisco Railway*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HORA, Antônio Apolinário da. *História comprida*. Simões Filho: Secretária de Cultura e Desportos, 2005.

LOPES, Ana Cláudia de Jesus Lopes. *Viagem por uma História Comprida* (cartilha). 1ª ed. Simões Filho/Ba: SECULT- BA, 2017.

LÜBRE, Hermann. Esquecimento e historicização da memória. In: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 29, nº 57, p. 283-298, janeiro-abril de 2016.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Les Lieux de mémoire*. I La République, Paris, Gallimard, 1984, p. VIII-XLII. Tradução: Yara Aun Khowry.

PINHO, Wanderley, 1890-1967. *História de um engenho do Recôncavo: Matoim, Novo Caboto, Freguesia: 1552-1944*. 2º ed. São Paulo: Ed. Nacional (Brasília): INL, Fundação Nacional Pró- Memória, 1982.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. Tradução: Monique Augras. In: *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. Tradução: Dora Rocha Flaksman. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p.3-15.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Mônica Maria de Souza. A queimada da palhinha no Vale do Itamboatá: a permanência de uma prática do catolicismo popular na região metropolitana de Salvador. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de comunicação Salvador, 2009.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. *Caminhos e descaminhos da abolição: escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888)*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - Programa de Pós-graduação em História. Curitiba, 2017.

A MEMÓRIA INSTITUCIONAL COMO PATRIMÔNIO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFRN

Clivya da Silveira Nobre

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O curso superior de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é o espaço de formação de parcela considerável dos professores de História norte-rio-grandenses. A reflexão sobre a formação ofertada por esse curso pode ser essencial para subsidiar estudos sobre o ensino de História promovido no nível da Educação Básica. Afinal, as habilidades e competências desenvolvidas nos anos de graduação colaboram para as opções didáticas, pedagógicas e de concepções historiográficas destes profissionais. Ao registrarem suas memórias da prática docente, professores do curso aposentados produziram fontes que podem indicar aspectos da formação ofertada na graduação no período de suas atuações.

Em 2006 e 2018, alunos das disciplinas de História Oral do curso de História da UFRN de cada ano entrevistaram professores aposentados, visando a construção da trajetória institucionalizada do curso. Neste processo, os entrevistadores, graduandos naquela ocasião, e posteriormente professores do Ensino Básico, tiveram contato com a metodologia de História Oral, mas também com as concepções de memória e de patrimônio daqueles entrevistados. Esta experiência provavelmente contribuiu na formação dos então discentes, e na sua posterior prática docente. O presente capítulo tem como objetivo analisar de que

maneira os registros de memória de professores aposentados do curso, produzidos em três ocasiões comemorativas (30, em 1987, 50, em 2006, e 60 anos do curso, em 2018), indicaram um sentido patrimonial em relação à trajetória do curso de História da UFRN.

Erinaldo Cavalcanti, em artigo sobre o tempo dedicado ao ensino de História e ao livro didático nos currículos dos cursos de graduação em História das universidades da região norte do país, utilizou as matrizes curriculares dos cursos e as ementas das disciplinas como fontes documentais para análise e constatou o privilégio da divisão temática/temporal política tanto na História Geral quanto na História do Brasil (CAVALCANTI et al., 2018, p. 34) e o baixo percentual de disciplinas voltadas para o Ensino de História nas grades curriculares (CAVALCANTI et al., 2018, p. 36).

A guisa de conclusão, Cavalcanti afirmou:

Quanto menor for o tempo destinado às reflexões sobre o ensino e, por conseguinte, à formação docente dos futuros professores, menores serão as condições de ressignificar a prática docente na educação básica, a partir do espaço de formação inicial. Menores serão as condições de estabelecer relações entre o período de formação inicial do professor de História na universidade e seu espaço de atuação no universo da educação básica (CAVALCANTI et al., 2018, p. 38).

No curso de História da UFRN, a realidade não se distanciou das características abordadas por Cavalcanti. De acordo com levantamento elaborado por Isabela Ferreira, historiadora e também ex-aluna da graduação em História da UFRN, as avaliações mais comuns na graduação em História em seu período como graduanda (2015 a 2019) foram prova escrita, apresentação de seminário e fichamentos e resumos (FERREIRA, 2020, p. 419). Os graduandos em História das turmas de História Oral de 2006 e 2018 tiveram uma oportunidade rara de refletir sobre o ofício de ensinar durante a atividade da produção das fontes orais pelas entrevistas, no componente curricular de

História Oral. Além disso, a forma como os entrevistados articularam a memória sobre o curso como um patrimônio a ser zelado e defendido provavelmente fomentou discussões e reflexões sobre patrimônio nos professores em formação.

Ao descrever a formação recebida pelos graduandos dos cursos de História, Freitas e Oliveira (2014) explicaram:

Se for possível, ainda na graduação, produzir conhecimentos originais, ainda melhor. Mas, pelo menos, o exercício sistemático da pesquisa. Com a oportunidade de errar, de consertar e de construir conhecimento [...] compreendendo a forma de produção do conhecimento histórico na pesquisa como fundante para a produção do conhecimento histórico no ensino (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 115).

Ou seja, quanto maior o diálogo entre o ensinar e o pesquisar História na graduação, e quanto mais frequente for o exercício destes âmbitos, mais fácil é para o professor em formação articular estas duas práticas. E esta foi a experiência dos alunos entrevistados na construção da memória institucional do curso de História. A pesquisa, no ato de entrevistar, e a reflexão sobre o ensino, pelas perspectivas dos entrevistados, estiveram em profunda conexão. História, memória e patrimônio, para os graduandos que vivenciaram esta experiência, foram aspectos repensados e mobilizados com frequência durante as atividades descritas.

Relações entre história, memória e patrimônio

Memórias construídas sobre espaços físicos ou simbólicos podem ser manifestações de patrimônio, desde que sejam “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1998). Nesse sentido, é possível afirmar que a memória sobre o curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, foi considerada

patrimônio pelos profissionais e estudantes que lá atuaram e/ou foram formados. O grupo social integrado por estes sujeitos apresentou traços de identidade comum baseados na memória das vivências que compartilharam na instituição de ensino.

Em diálogo com as reflexões de Pierre Nora, é compreensível que este conjunto documental se configurou como um lugar de memória, definido pelo teórico como vestígios de passado que despertaram o sentido de memória em sujeitos ou grupos. Nora caracterizou lugar de memória por três elementos: ser material, ser simbólico e ser funcional. As fontes em questão possuem materialidade: algumas foram publicadas na Revista História - UFRN, outras no DVD 50 anos de História, outras estão impressas e salvas em CD nos arquivos do Laboratório de História Oral do Departamento de História. Seu conteúdo apresentou relatos sobre a fundação do curso de História e sobre as características deste em suas três primeiras décadas, com destaque para as diferenças em relação ao curso no tempo da produção das fontes. Deste modo, estas fontes apresentaram valor simbólico (NORA, 1993, p. 12-14). As ocasiões em que foram escritos, nas efemérides de 30, 50 e 60 anos do curso, denotam a função que exerceram no momento de sua produção, a de celebrar a trajetória do curso, e foram em ocasiões como estas que estes textos costumaram ser revisitados.

Mudanças no perfil docente e a preservação da memória do curso

A primeira graduação em História da capital norte-rio-grandense teve o início de suas atividades em 1957, quando estava atrelada à Faculdade de Filosofia de Natal (FAFIN), e foi integrada à UFRN em 1968. Após a federalização, passou por mudanças estruturais, como a mudança no perfil do corpo docente, marcada pelo estabelecimento da admissão de professores apenas por concurso público, em 1987. Nestes trinta primeiros anos, diferentes professores passaram pela

instituição de ensino, e, em sua diversidade, este grupo docente teve algumas características em comum. Boa parte dos profissionais foram fundadores ou egressos do curso, e nasceram e viveram boa parte de sua trajetória profissional e de formação no Rio Grande do Norte.

A partir de 1987, o concurso público passou a ser a única maneira de ingresso no corpo docente da UFRN, e não mais por indicação ou entrevista, como antes, o que mudou o perfil docente do curso. Entre as demandas obrigatórias do certame, está a titulação de doutor em História. O Doutorado em História da UFRN iniciou-se apenas em 2018, e a necessidade do historiador mudar de estado para conseguir esta formação fez com que a oferta de doutores em História no Rio Grande do Norte fosse reduzida. Deste modo, uma quantidade considerável de professores egressos de universidades exteriores ao estado integrou os quadros da UFRN, e isto caracterizou o corpo docente do curso de História a partir da década de 1990.

A aposentadoria da maioria dos professores do grupo mais antigo, que ocorreu em meados de 1990, foi outro fato que alterou o perfil docente. Os registros de memória docente do curso de História da UFRN, produzidos nas datas comemorativas, foram exclusivamente de profissionais que atuaram na primeira fase do curso, anterior a 1987. Isto pode ser um indício de uma conexão maior deste grupo com a memória e a trajetória do espaço de ensino rememorado. Serão analisados os registros de memória de professores deste grupo: Alberto Pinheiro de Medeiros, Márcia Maria Lemos de Souza, Mariza Pinheiro de Moura, Marlene da Silva Mariz e João Wilson Mendes Melo. Também será analisada a contribuição do técnico administrativo Jorge Tavares. Para investigação das disputas pela memória institucional, serão investigados registros sobre o curso feitos por Denise Mattos Monteiro, professora do grupo dos professores mais recentes.

Quando questionada se sentia saudades da universidade após a aposentadoria, Mariza Moura incluiu na resposta seu ponto de vista sobre a mudança do perfil docente do curso de História. Ela afirmou:

A minha época de professora da universidade era muito boa! Os professores eram muito amigos, eram todos daqui [...] hoje tem muita gente de fora, não é? [...] às vezes eu converso com Marlene, a gente não tem saudade, do tempo de professor, tudo diferente hoje, tanta gente diferente que não dá pra ter saudade, temos saudade do tempo da gente (MARIZ, 2018, p. 8).

A nostalgia foi evidente nas palavras da professora, mas, além disso, ela associou em sua linha de raciocínio o fato de que os colegas de trabalho eram “muito amigos” com o fato de serem “todos daqui”. Ou seja, ela e seus colegas do grupo mais antigo de professores do curso tinham uma relação de proximidade e do laço afetivo que tinham com o curso, o que provavelmente foi resultado das experiências em comum que compartilharam. Os colegas de trabalho de Mariza Moura tinham sido seus professores, seus colegas de graduação e seus alunos, desse modo, participaram das trajetórias profissionais uns dos outros, o que pode ter contribuído para um maior sentimento de amizade e identidade com o curso como um espaço institucional.¹

As afirmações de Mariza Moura de que, no momento presente da entrevista, “tudo diferente hoje” e “tem muitos professores de fora” indicaram que, na percepção dela, a diversidade da origem e do lugar de formação universitária dos novos professores dificultavam a conexão entre docentes e o sentimento de pertença ao curso, em comparação a ela e aos colegas de trabalho de sua época. E ao afirmar que não sentia saudades do curso em si, mas do curso da sua época, ela evidenciou

1. De acordo com Dominique Poulot (1997, p. 36), o senso de identidade é essencial na constituição do patrimônio, ou seja, para um grupo considerar algo um patrimônio, este deve ter alguma ligação com os elementos que constituem a identidade compartilhada. Entre o grupo de professores aposentados do curso que registraram suas memórias sobre este espaço de ensino, é possível notar nos seus dizeres um aspecto que se repete: a experiência em comum com o curso cimentou as relações entre eles e marcou as características deles como profissionais.

uma visão de falta de continuidade entre o curso do passado e o do presente, como se fossem dois cursos diferentes: o de antes de sua aposentadoria e o de depois. Este tema foi suscitado em outras entrevistas de maneira espontânea pelos entrevistados, então provavelmente era uma discussão muito presente nas suas conversas. Mariza Moura afirmou que costumava conversar sobre estas questões com Marlene Mariz, indício de que ambas as professoras tiveram um ponto de vista semelhante sobre este aspecto. Mariz citou nas duas entrevistas que concedeu, em 2006 e 2018, a predominância de professores de outros estados no curso e a relação disso com a falta de uma pós-graduação em História na UFRN. Na primeira, em 2006, ao ser questionada sobre a opinião dos professores de sua época em relação a grade curricular, ela levou a conversa para outro caminho. Mariz declarou:

Acho que 85% [dos professores] não são daqui do Rio Grande do Norte e todos com doutorado, já que o concurso de 1990 para cá está exigindo doutorado. E na Universidade [UFRN] nós não temos doutorado em História, nós temos doutorado em outras áreas, mas não em História. O mestrado de História começou nesse ano [2006]. Então, muita gente boa que saiu da Universidade no meu tempo, muitos alunos bons que por trabalharem no estado ou município, não tiveram condições de sair para fazer o mestrado fora. [...] Até vemos que os qualificados nos concursos são pessoas boas e de boa qualidade de vida, só tenho a reclamar que não sejam daqui (MARIZ, 2006, p. 11).

Há certo tom de ressentimento nas palavras de Mariz, direcionado não aos professores exógenos, mas aos administradores da UFRN, que não criaram condições para que seus egressos pudessem concorrer com igualdade os postos de trabalho na docência superior. A professora apontou a particular desvantagem dos professores atuantes no ensino básico nessa concorrência, por terem compromissos com as escolas, o que impossibilitaria a mudança de estado para prosseguir nos estudos.

Este incômodo de Marlene Mariz foi anterior ao decreto que estabeleceu a exclusividade de concursados pós-graduados na docência superior, em 1987. Isto indica que, ao longo da década de 1980, a demanda por professores doutores já era uma realidade, mesmo que de forma ainda não oficial. Ao ser questionada sobre as diferenças entre o curso de História em sua época de professora e no tempo presente da entrevista, Mariz relatou seus esforços para fundar o mestrado em História na UFRN:

Eu mesma, como chefe de departamento [de 1983 a 1987], tentei aprovar um curso de mestrado e não consegui. Não sei quantas vezes a gente programou, ficava horas e horas batalhando, fazendo as grades, aquela coisa toda, e não passava. [...] Eu sei que eu mesma passei assim uns quatro, cinco anos tentando montar... não era só eu não (MARIZ, 2018, p. 12).

Ou seja, nos quatro anos em que Mariz foi chefe de departamento, ela e outros professores se mobilizaram para garantir que a qualificação exigida para professor universitário de História fosse ofertada em terras potiguaras, o que denota a força dessa demanda já naquele momento. Mas eles não obtiveram êxito naquele momento, o mestrado em História na UFRN foi fundado em 2006 e o doutorado em 2018.

É possível notar que Marlene Mariz, na supracitada fala, utilizou suas memórias para ressignificar o presente, ou seja, destacar que a existência de cursos de pós-graduação no Rio Grande do Norte não foram mero desenrolar da expansão do ensino superior no Brasil, mas herdeiro de uma ação conjunta dela e de seus colegas de trabalho no passado.² Seus esforços para constituir estes cursos *stricto sensu* fortaleceram a noção de sua necessidade e urgência, que influenciaram seu surgimento, décadas depois. Além disso, um futuro foi projetado,

2. Para algo ser concebido como patrimônio, não apenas a identidade precisa ser mobilizada, mas também o tempo, em suas três dimensões: passado, presente e futuro. De acordo com Daniel Sibony (1998), garantir e ressignificar o presente e projetar o futuro são outros usos do patrimônio.

no qual os egressos do curso de História da UFRN terão as mesmas oportunidades de atuar no ensino superior norte-rio-grandense de qualquer outro historiador formado em outros estados.

Os profissionais de outros estados que integravam o corpo docente do curso de História da UFRN, de modo geral, não mais compartilhavam uma mesma formação, e nem a ligação de herança com docentes que ingressaram anteriormente, como a maioria dos professores do grupo mais antigo. Formados em cursos de graduação e pós-graduação diferentes, em lugares diferentes, as experiências vividas por estes profissionais eram muito distintas. Isto pode ter provocado certa falta de conexão entre a maioria dos novos professores e os seus antecessores, prestes a se aposentar. Após a celebração dos 30 anos do curso, em 1987, não ocorreram novas iniciativas institucionais de salvaguarda da memória sobre a graduação em História da UFRN até 2006. Além disso, a iniciativa de 2006 não teve continuidade, tendo sido retomada em 2018. Mariza Moura, em sua entrevista, relatou uma experiência que exemplificou este afastamento entre a trajetória dos aposentados e a memória institucional:

A gente foi convidado um tempo desse que teve uma solenidade por conta dos 50 anos da universidade, [...] Ficaram de procurar a gente, [...] mas não houve procura nenhuma [...] todo mundo de fora, todo mundo diferente, eu não tenho contato com eles (MARIZ, 2018, p. 10-12).

É possível imaginar a alegria de uma profissional que lecionou por mais de trinta anos ao ser lembrada e ter a sua contribuição na trajetória do curso considerada, na solenidade dos 50 anos da UFRN. Porém, a maneira como a historiadora relatou aquela situação apontou certa decepção. Expectativas de que ela teria um contato maior com os novos professores em projetos em comum foram frustradas. A falta de continuidade das ações de salvaguarda da memória pode ter causado em Mariza Moura algum medo de ter sua participação na história do curso esquecida, sentimento provavelmente compartilhado pelos seus

colegas aposentados. Desta forma, é compreensível que estes sujeitos, quando entrevistados em 2018, encontraram aquela que poderia ser a última chance de deixarem registradas suas contribuições na produção do espaço institucional do curso de História da UFRN. Isto explica a busca dos entrevistados em construir a melhor imagem de si mesmos, e a maneira como retrataram o curso em seus três primeiros decênios.³ Recordar os aspectos da própria atuação e as contribuições que deram para o curso foram algumas estratégias dos profissionais para utilizar as próprias memórias como um patrimônio, para conservar o passado do curso, ao qual eles próprios colaboraram para construir.

Os professores de outros estados que ingressaram no curso não fizeram parte daquele passado a ser rememorado, ao contrário dos envolvidos na elaboração da Revista História - UFRN 30 anos, em 1987, que colocaram nos textos os registros do ensino no passado, que vivenciaram como alunos ou como professores. Isso explica a falta de iniciativas de memória institucional do curso até 2006 e sua falta de continuidade até 2018. Este aspecto mudou de maneira mais evidente em 2018, tanto pela expansão da área de pesquisa sobre a história do ensino superior de História, quanto pelo maior conhecimento e uso das metodologias e práticas da História Oral. Se em 1987, a ligação de herança entre gerações motivou a salvaguarda da memória institucional, e por isso a predominância de professores que não compartilharam dessa experiência causou a diminuição de iniciativas de memória do curso, de 2018 em diante estas iniciativas tiveram envolvimento de professores que também não foram formados pelos professores de outrora e nem compartilharam experiências com eles. A diferença é que a busca pela produção de narrativas institucionais sobre o curso ganhou novos propósitos: analisar o ensino de História como

3. De acordo com Daniel Sibony (1998), o patrimônio costuma ser entendido como algo que conserva o passado e o impede de cair no esquecimento, e isto é similar à definição de lugar de memória de Nora (1993). O temor do esquecimento é uma questão latente nos dizeres dos professores aposentados, nas fontes analisadas.

um objeto de pesquisa, compreender as relações entre a universidade e a sociedade, e inserir os novos graduandos em áreas de pesquisa em crescimento. A criação do Laboratório de História Oral da UFRN (LABHO) foi um dos resultados deste processo.

30, 50, 60 anos: iniciativas de construção da memória institucional

A primeira ação institucional de construção de registro oficial da trajetória do curso foi na ocasião de seus trinta anos, celebrados em 1987. Aquele momento foi marcado por transformações estruturais e novas propostas e projetos de futuro para este espaço de ensino, e retomar a memória de tempos anteriores foi uma estratégia para, com base no passado, refletir sobre o presente e projetar o futuro do curso. Deste modo, é possível afirmar que a memória do curso construída naquela circunstância teve características de patrimônio, dentro da definição de Daniel Sibony (1998). A fundação do periódico no qual esta rememoração foi feita, a Revista História - UFRN, tinha como objetivo incitar a produção de pesquisa histórica dita “científica” e “moderna”, aspectos relacionados ao modelo de ensino e de pesquisa que se esperava para o futuro do curso de História e da UFRN. Os autores dos artigos publicados na edição, os professores do departamento, produziram textos que, em conjunto, traçaram uma narrativa nítida: no início uma produção sobre a história do ensino no Rio Grande do Norte de modo mais geral, depois os artigos sobre história do curso de História da UFRN, seguidos por documentos institucionais que apontaram a busca dos professores por fazer mudanças no curso, como a implantação da reforma curricular e da avaliação das disciplinas pelos alunos. E, por fim, artigos com resultado de pesquisas dos professores sobre temas diversos, indicando o futuro esperado para o departamento: com professores ativos na pesquisa nas áreas em que lecionavam. Deste modo, é possível compreender que o objetivo do

registro das memórias sobre a trajetória do curso na edição inaugural da Revista História - UFRN foi, além de celebrar a efeméride dos 30 anos, indicar quais aspectos na formação promovida no curso os seus professores desejavam que se perpetuassem e os que desejavam que mudassem nos anos vindouros.

Em 2006, nas comemorações dos 50 anos do curso de História da UFRN, foram feitas entrevistas com professores aposentados, a partir da iniciativa institucional do Departamento para salvaguarda da memória do curso e de seu patrimônio humano. Foram momentos de celebrar a trajetória deste espaço universitário, mas também de tentativa de construir uma memória institucional. Isto ficou nítido no texto “Protagonistas dos 50 anos”, a parte da apresentação do DVD 50 Anos de História⁴ sobre a produção das entrevistas. De acordo com o texto:

Todo esse material [as entrevistas] ficará à disposição do Núcleo de Estudos Históricos, Arqueológicos e de Documentação para utilização em outras disciplinas (Arquivística), bem como em pesquisas realizadas pelo Departamento de História/UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006).

Deste modo, de acordo com o documento institucional, o objetivo do projeto das entrevistas foi construir fontes voltadas para a história do curso ao longo de suas fases, para que estas servissem de material para análises historiográficas futuras. O registro destas fontes num dos principais arquivos do Departamento de História da UFRN naquele momento, o Núcleo de Estudos Históricos, Arqueológicos e de Documentação (NEHAD),⁵ foi mais uma evidência de que os envol-

4. Este DVD foi o registro do resultado das atividades departamentais celebrativas dos 50 anos do curso. As entrevistas feitas nesta ocasião, assim como outros dados sobre aspectos do curso, foram transcritas em arquivos de texto digitais e salvos no DVD.

5. Atualmente este arquivo é chamado “Acervo da Divisão de Documentação do Departamento de História - UFRN”, onde o DVD 50 Anos de História ainda pode ser encontrado.

vidos nas atividades que geraram o DVD tinham a intenção de que as representações do curso presentes neste documento digital fossem a base de uma memória oficial do curso. Portanto, a análise dos relatos presentes no DVD foi um caminho para a compreensão da memória oficial a qual pretenderam consolidar.

Assim como ocorreu em 2006, em 2018 houve outra proposta a nível institucional do Departamento de História da UFRN para a preservação tanto da memória do curso como também do legado dos profissionais ligados a ele, como professores e técnicos administrativos. A circunstância motivadora deste projeto foi a efeméride dos 60 anos do curso, portanto, a celebração da trajetória do espaço de ensino e a busca pela consolidação de uma memória institucional do curso foram as principais demandas atendidas pela produção das entrevistas. Isto foi evidenciado a partir dos dizeres no relatório final da comissão responsável por celebrar os 60 anos do curso:

Uma das preocupações dos integrantes da Comissão era [reverter] o esquecimento dos sujeitos. Eram problemas que revelavam as fragilidades das políticas institucionais de preservação da memória da UFRN e, em especial, do próprio Departamento de História. [...] Por meio das entrevistas, teve início uma ação voltada para a construção de memórias de docentes do departamento (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018, p. 5-7).

Diante destas circunstâncias é possível compreender a orientação dada pelos entrevistadores, com perguntas que, além de adentrar nas vivências dos professores entrevistados, também visaram compor representações da configuração do curso em períodos mais remotos. Outro aspecto que este documento pode elucidar foi a busca dos entrevistados por constituir uma memória mais valorizada possível de si próprios. Os professores aposentados foram quase esquecidos pelas políticas institucionais, e a memória de sua participação no curso estava passando por um processo de gradual esquecimento. Estas

entrevistas foram oportunidades para os entrevistados cristalizarem uma representação positiva de si próprios na memória institucional.

Estas iniciativas tiveram aspectos em comum, como a busca pela preservação da memória do curso e de seus docentes de um iminente esquecimento, e a busca por atender a demanda por uma reflexão sobre o passado, as mudanças do presente e as expectativas para o futuro do espaço de ensino. Estas características foram indícios de que os docentes memorialistas e demais envolvidos na produção dos registros entenderam a memória institucional como um patrimônio coletivo.

A memória de si nos relatos docentes

João Wilson Melo foi um dos primeiros professores do curso, integrante do corpo docente desde a sua fundação, e que produziu uma representação do espaço de ensino através de suas memórias publicadas num artigo da Revista História - UFRN 30 Anos. Intitulado “Um começo de história”, o artigo de Melo teve como tema o início das aulas do curso de História. Uma das características identificadas no artigo que permearam a primeira edição da Revista História - UFRN foi a busca por destacar que o ensino do curso podia ser considerado inovador. Logo no início do texto, ele teceu as seguintes considerações:

A transição da história factual, de nomes e datas, e que exigia memorização sistemática, quase recitativa dos textos adotados, para a história científica, interpretativa e filosófica inicia-se no Rio Grande do Norte [...] [ocorreu] sobretudo, com o Curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (MELO, 1987, p. 7).

Nesta passagem, foi possível notar certa contraposição entre dois opostos: a história “factual”, marcada pela memorização de nomes e datas, e a história “científica, interpretativa e filosófica”, na qual a aplicação do método científico e a interpretação dos dados identificados pelo método seriam mais importantes que a memorização. Essa

contraposição pode ser notada nos demais registros de memória sobre o curso, principalmente as entrevistas feitas nos 50 e 60 anos do curso, nas quais os ditos opostos foram chamados nos termos de história “tradicional” e “inovadora”. João Wilson Melo associou o início da história dita científica com o início das aulas do curso de História, na qual ele próprio lecionou desde a sua fundação. Desse modo, ele deixou registrada sua contribuição para o crescimento desse modelo de concepção da História no Rio Grande do Norte. Ou seja, ele constituiu uma representação do curso de História como um espaço de ensino comprometido com a história científica e interpretativa desde o início, ao utilizar a Revista História - UFRN como um lugar de memória.

Outro aspecto citado no mesmo texto introdutório da edição da Revista História - UFRN, por Alberto Medeiros, um dos primeiros professores do curso, foi o caráter democrático da revista, e, indiretamente, da sua equipe editorial, encabeçada por ele próprio. Ele descreveu o periódico como um “espaço aberto para que nossos pesquisadores possam registrar suas experiências, expressar suas ideias. Nasce de maneira democrática, abrigando em seu seio qualquer ideologia, pois defendemos a liberdade que todos devem ter, de construir sua visão de mundo” (MEDEIROS, 1987a, p. 5). O respeito à liberdade de expressão e o acolhimento de diferentes interpretações históricas são princípios básicos para instituições científicas, e o fato disso precisar ser afirmado na primeira edição da revista pode ser um indicio de que, em algum momento, a liberdade de expressão no espaço institucional produtor da revista foi questionada.

Nas entrevistas dadas por outros professores, foram dados indícios de que o período do fim da década de 1980 e início da década de 1990 foi marcado por conflitos no corpo docente e discente do curso de História, nos quais foram cobradas posturas mais democráticas dos professores. Diante destas circunstâncias, é compreensível que Alberto Medeiros buscasse, por meio do periódico do curso, consolidar uma imagem de si mesmo e dos seus colegas professores envolvidos

na revista como profissionais comprometidos em garantir maior democracia nas relações institucionais.

A memória e suas disputas narrativas

Como já dito, um aspecto em comum entre as entrevistas dos professores de antes de 1987 foi a construção de uma memória positiva sobre si. Isto pode ser um indício de que existiu alguma polêmica em torno desta qualificação. No fim da década de 1980, com o processo de Redemocratização, provavelmente os novos alunos e professores buscaram ao máximo fazer mudanças no curso, para que nenhum resquício do período traumático do Regime Civil-Militar perdurasse. Ocorreu uma reforma curricular (MEDEIROS, 1987b, p. 20-21), o vínculo profissional exclusivo com a UFRN passou a ser uma exigência para os docentes (Ministério da Educação, 1987a), assim como a admissão nos quadros da instituição passou a ser apenas por concurso público, e não mais por indicação (Ministério da Educação, 1987b), entre outras transformações. Não seria de se estranhar se os novos professores, aprovados por concurso, assim como os alunos, em seu ímpeto por um curso mais democrático, tivessem certa posição de desconfiança em relação aos professores que ingressaram no Departamento de História ainda sob o regime autoritário. Marlene Mariz relatou algumas destas tensões:

Enfrentei muita coisa na universidade porque eu fui chefe de departamento escolhido pelos professores então os alunos resolveram [riso] que era pro chefe de departamento dos professores ser escolhido pelos alunos. Aí a gente decidiu: não [...] Depois que eu entrei, aí os alunos nessa confusão e faziam aquelas coisas de... [apontando o dedo indicador] “não aceito” [...] Então tiveram muitos problemas políticos na época da abertura. Os anos 80 foram muito [ênfase] influentes aqui (MARIZ, 2018, p. 11).

Ou seja, diante dos novos alunos e do novo contexto de busca por mais democracia nas relações acadêmicas, os professores mais antigos

provavelmente foram vistos como autoritários. Isto explicaria a ênfase deste grupo em rememorar os procedimentos em que pareceram bem mais abertos ao diálogo, na memória construída nos registros. Outra evidência disto está presente numa entrevista de Denise Matos Monteiro, uma das professoras doutoras do curso, que ingressou na década de 1980, e que teve sua formação universitária fora do Rio Grande do Norte. Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados quando assumiu o cargo de professora na UFRN, ela afirmou: “O Departamento de História, com a honrosa exceção de alguns professores, era muito conservador, pouco afeito ao meu apreço pela democracia e menos ainda à disposição de lutar por ela” (MONTEIRO, 2021, p. 462). A docente exógena descreveu o corpo docente de maneira geral, enquadrando os professores já atuantes no período em que ela ingressou na mesma categoria: conservadores e não-democráticos, com exceção de alguns que ela preferiu não citar.

A docente, que precisou passar pelo rígido processo de concurso público para lecionar na universidade, deixou evidências de que houve questionamento quanto à qualificação de seus colegas que ingressaram na docência superior sem passar pelo mesmo crivo. Em outra circunstância, no primeiro encontro regional da Associação Nacional de Professores Universitários de História do Rio Grande do Norte (ANPUH-RN), evento ocorrido em 2004, Denise Monteiro apresentou uma fala numa mesa-redonda sobre a temática da historiografia norte-rio-grandense. Em um dado momento, ela se referiu ao processo de mudança de perfil docente no curso com os seguintes dizeres: “a renovação do quadro docente do Departamento de História da UFRN [...], através de concursos públicos baseados no mérito, tornou a titulação e a produção científica cada vez mais importantes” (MONTEIRO, 2004, p. 53). Nesse sentido, a professora atrelou a garantia do mérito à aprovação no concurso público. Portanto, é possível deduzir que, para Monteiro, a maioria dos professores atuantes na época que ela ingressou, aqueles que foram integrados ao quadro

docente por indicação (inclusos os entrevistados em 2006 e 2018) provavelmente não conquistaram seus espaços na docência superior por merecimento. Se isto chegou a ser dito num evento institucional, é possível inferir que o tema era polêmico e foi debatido por anos, ou mesmo décadas. O técnico administrativo Jorge Tavares, em sua entrevista na efeméride dos 50 anos do curso, em 2006, citou a presença de uma divergência intensa entre professores com concepções ditas “conservadoras” e seus colegas de posicionamento dito “pós-moderno”: “Foram grandes rachas que eu presenciei como secretário do departamento foi entre Denise [Monteiro], que era pós-modernista de pensamentos, não é, bem a frente, e Tarcísio Medeiros, que era o conservadorismo, em voga naquela época” (MORAIS FILHO, 2006, p. 13). Tarcísio Medeiros foi professor do curso desde sua fundação, dessa maneira, é possível notar que o grupo dos primeiros professores do curso, na fala de Tavares, representava um conservadorismo considerado mais extremo. Também na mesma fala no encontro da ANPUH-RN, Monteiro referenciou as pesquisas feitas por professores anteriores a ela da seguinte maneira:

Na virada dos anos 70 para os anos 80 [...] houve uma saída maciça de professores de seus quadros para a pós-graduação, aí incluídos alguns poucos professores do Departamento de História, dentre o então numeroso quadro docente desse Departamento. [...] esses novos pesquisadores, no geral, não continuaram desenvolvendo suas pesquisas [...] Dessa forma, abortou-se o que poderia ter sido um trabalho coletivo de pesquisa, no sentido de uma renovação da historiografia norte-rio-grandense. Nesse sentido, a década de 80, que se seguiu, pode ser considerada uma década perdida (MONTEIRO, 2004, p. 52-53).

Deste modo, a professora admitiu a contribuição de uns colegas do Departamento de História para a pesquisa histórica do estado, porém, enfatizou que foram poucos que tiveram a iniciativa de cursar o mestrado, e que eles não tiveram um projeto contínuo de pesquisa

a longo prazo, com doutorado e criação de base de pesquisa. Como consequência disso, a década de 1980 foi uma “década perdida” para a pesquisa histórica norte-rio-grandense, na visão de Denise Monteiro. Possivelmente essas cobranças eram de conhecimento do grupo dos professores mais antigos, e não foram feitas apenas por Monteiro, o que pode ter provocado em alguns entrevistados a necessidade de justificar as causas da interrupção das pesquisas ao concluir o mestrado.

Sobre essa questão, Márcia Souza explicou que não foi para o doutorado pois se “surgiu uma conversa e eu não fui muito atrás, que, é, é, após os quarenta [anos] não davam [licença para pesquisa] mais. Por que? Porque o pessoal passava um período lá, estudando, quando voltava queria se aposentar” (SOUZA, 2018, p. 11). Ou seja, em defesa própria, ela alegou que a falta de continuidade na pós-graduação tinha causas que ultrapassaram o interesse ou a vontade dela e dos seus colegas. Orientações institucionais extraoficiais desconsideravam sujeitos de mais idade como pesquisadores que tivessem algo ainda a oferecer ao curso, de acordo com Márcia Souza.

Outra entrevistada que abordou o tema foi Marlene Mariz, quando ela afirmou: “Quando surgiu o doutorado em Pernambuco, eu já estava querendo me aposentar [...] Mas eu vou fazer porque? Só por diletantismo? Minha filha estava às vésperas de casar. Não, já tinha casado; estava às vésperas de ter menino. E eu não tinha coragem de sair assim” (MARIZ, 2018, p. 10). Ela disse isso após descrever os desafios de cursar o mestrado em Recife quando ainda tinha três filhos para cuidar. Desse modo, é possível compreender seu desejo de ser mais presente na vida da filha e do neto e se dedicar a vida pessoal depois de décadas de dedicação à vida acadêmica, ao trabalho e estudos. As duas entrevistadas entraram nesta questão de maneira espontânea, ou seja, sem que os entrevistadores perguntassem sobre isso, indício de que este foi um tema discutido com certa frequência, por isso a busca por deixar registrado o ponto de vista delas nesta situação.

Considerações finais

A representação do espaço institucional do curso de História da UFRN, assim como da atuação de seus professores, e, especialmente, dos que ingressaram antes das transformações da década de 1980, foi construída através de disputas de memórias, de perfis ideais de ensino e de pesquisa, resultado dos contrastes entre perspectivas e gerações docentes, e das demandas pessoais e acadêmicas.⁶ Elementos característicos de patrimônio foram observados na memória institucional do curso de História da UFRN, a medida que os professores que integraram o curso em suas três primeiras décadas utilizaram a oportunidade de publicar suas memórias em artigos no periódico oficial do curso, e de dar entrevistas para produção de registros sobre a trajetória do espaço de ensino. Até mesmo nas entrevistas, nas quais se supõe que os entrevistadores conduziram as narrativas, os professores entrevistados direcionaram, em certos momentos, os rumos da conversa, para garantir uma representação mais positiva da própria atuação, e dar seu ponto de vista sobre questões nas quais o mérito e a qualidade do próprio ensino foram questionados por professores mais recentes.

Os entrevistadores, que foram alunos da disciplina de História Oral da graduação em História da UFRN em 2006 e 2018, orientados pelos docentes da disciplina e pelas demandas institucionais, trouxeram à entrevista questões que serviram tanto para aprender sobre a metodologia de História Oral através da prática, como para produzir uma representação da trajetória do curso de História. Os entrevistados, por sua vez, são sujeitos que articularam estratégias narrativas por décadas, ao escrever e ensinar História. Desse modo, estes profissionais tinham habilidades para acionar a melhor maneira de registrar

6. De acordo com Nora (1997, p. 392), o patrimônio é com frequência uma reivindicação, ao invés de uma herança, e é mais conflitivo do que comunitário. Ou seja, são elementos característicos do patrimônio ser resultado da demanda coletiva dos grupos aos quais a memória e a identidade estão atrelados, e ser fruto das disputas das diferentes versões do passado nas visões de grupos distintos.

nas entrevistas a narrativa que preferiram. Além disso, a maioria delas estava vivenciando um momento da carreira, a aposentadoria, no qual o medo do esquecimento se acentua, o que ficou implícito nas próprias entrevistas, quando lamentaram o pouco contato e a pouca procura de professores e funcionários ativos por eles. Dessa maneira, é compreensível que estes profissionais aproveitassem as entrevistas como uma oportunidade de inserir a melhor imagem de si próprios na memória institucionalizada. É possível concluir que a memória institucional sobre a trajetória do curso de História da UFRN, construída nas efemérides de 30, 50 e 60 anos, por seus usos na preservação de elementos do passado, na ressignificação do presente, na projeção do futuro, e pelas disputas que a produziram, pode ser considerada um patrimônio coletivo dos professores e demais sujeitos envolvidos em sua história.

Referências bibliográficas

BRASIL. Artigo nº 216. [Constituição de 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo. A História e o Ensino nas Encruzilhadas do Tempo: entre práticas e representações. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. (Org.). *História Demandas e Desafios no Tempo Presente*: produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: UDUFMA, 2018. p. 20-48.

FERREIRA, Isabela da Silva. A Produção do Conhecimento Histórico na Formação do Profissional de História: contribuições a partir das experiências no curso de graduação em História. ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH RN: saberes históricos e contemporaneidades. 9., 2020, Mossoró. *Anais [...]*. Mossoró, 2020.

MARIZ, Marlene da Silva. [Entrevista concedida a] Miguel Pereira Neto, Renato Brandão e Victor Assunção. Natal, 2006. [Entrevista transcrita e registrada no DVD 50 Anos de História].

MARIZ, Marlene da Silva. [Entrevista concedida a] Lucas França, Rafaela Mirlys e Ísis de Freitas. Natal, 2018. [Entrevista arquivada pelo Laboratório de História Oral – UFRN].

MEDEIROS, Alberto Pinheiro. Nasce uma revista. *Revista História – UFRN 30 anos: 1957 – 1987*. Natal, n. 1, p. 5, 1987a.

MEDEIROS, Alberto Pinheiro de. O curso de História na UFRN: 30 anos de existência. *Revista História – UFRN 30 anos: 1957 – 1987*. Natal, n. 1, 1987b. p. 17-22.

MELO, João Wilson Mendes. Um começo de história. *Revista História – UFRN 30 anos: 1957 – 1987*. Natal, n. 1, p. 5-7, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1987a. *Resolução nº 67/87 – CONSAD*. Natal. Disponível em: <https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1987b. *Resolução nº 144/87 – CONSEPE*. Natal. Disponível em: <https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MONTEIRO, Denise Mattos. Balanço da historiografia norte-rio-grandense. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA ANPUH-RN: o ofício do historiador, 1., 2004, Natal. *Anais [...]*. Natal, 2004.

MONTEIRO, Denise Mattos. [Entrevista concedida a] Bruno Balbino Aires da Costa. *Revista Espacialidades* [online]. Natal: EDUFRN, v. 18, n. 1, p. 454-472, 2021.

MORAIS FILHO, Jorge Tavares. [Entrevistas concedidas a] Wesley Garcia Ribeiro Silva e Tássia Piotto Avelino. Natal, 2006. [Entrevista transcrita e registrada no DVD 50 Anos de História].

NORA, Pierre. Conclusions des Entretiens IN: NORA, Pierre (sous la direction de). *Science et conscience du patrimoine*. Paris: Fayard, 1997.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, 1993. p. 12-14.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do Profissional de História na Contemporaneidade. *Mouseion*, Canoas, n. 19, p. 109-125, dez., 2014.

POULOT, Dominique. *Musée, nation, patrimoine, 1789-1815*. Paris: Gallimard, 1997.

SIBONY, Daniel. Le patrimoine. Un lieu d'être autrement IN: LE GOFF, Jacques (sous la présidence de). *Patrimoine et passions identitaires*. Paris: Fayard, 1998.

SOUZA, Márcia Maria Lemos de. [Entrevista concedida a] Carina Gabriela Damasceno Peixoto, Iury Gabriel Amorim de Araújo e José Pedro Azevedo da Silva. Natal, 2018. [Entrevista arquivada pelo Laboratório de História Oral – UFRN].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Letras, Ciências Humanas e Artes. Departamento de História. Comissão de Coordenação das Atividades dos 60 anos do Curso de História. *Relatório Final das Atividades Desenvolvidas 2016-2018*. Natal, 2018. p. 5-7.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. *DVD 50 Anos de História*. Natal: 2006. 1 CD-ROM.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA ORAL: EDUCAR PELAS NARRATIVAS

Tiago Nilson da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Introdução

Neste artigo é apresentado por meio de narrativas as memórias e experiências de Dona Vani Maria Galo de 63 anos de idade. Ela reside desde seus 13 anos de idade na cidade de Governador Celso Ramos, no bairro da Armação da Piedade. É uma remanescente das primeiras famílias negras que chegaram à localidade, por volta de 1970, e por isso suas narrativas se revestem de uma importância fundamental para a rememoração da reconstrução histórica, política e econômica desse município e, em particular, do bairro e das populações afro-brasileiras.

Esse trabalho faz parte do estudo “Experiências, memórias e narrativas” na sala de aula que tem como objetivo: investigar experiências e memórias de pessoas negras e indígenas para o ensino de História. O pesquisador responsável é o professor Elison Antônio Paim, o entrevistador foi Tiago Nilson da Silva, a entrevistada foi a senhora Vani Maria Galo.

Ao trabalhar com as narrativas dessa moradora amparo-me nos conceitos de memórias, narrativas, experiências, aprofundamentos em Benjamin (1994), Bondía, (2002), Gagnebin (2014). Metodologicamente, adotou-se a entrevista como instrumento de coleta das

narrativas, fundamentadas na história oral, inspirados em Alberti (2005) e Porteli (2016).

As entrevistas foram gravadas e transcritas em forma de pequenos trechos que favoreçam o desenrolar da pesquisa nesse vínculo permanente entre Ensino de História e Memória. Neste sentido, entendeu-se que por meio da narrativa é possível protagonizar, através das lembranças, as experiências, as memórias e as culturas de pessoas desprezadas pela História oficial e utilizá-las em sala de aula.

Identificação biográfica e local

Os currículos de História no Brasil sempre privilegiaram os grandes feitos, dos chamados “grande homens ou heróis”, historicamente foram alicerçados numa perspectiva eurocentrada, branca, patriarcal, na qual somente são selecionados e visibilizados somente os grandes acontecimentos e fatos históricos da humanidade, sobretudo da Europa, em detrimento das narrativas e da história de outros povos dos mais diversos continentes como das América, África e Ásia, histórias e narrativas estas que foram e continuam sendo marginalizadas, quando não completamente invisibilizadas e omissas nos currículos de ensino nas escolas e universidades. Assim, parte significativa da população brasileira, como negros e indígenas que lutaram bravamente nos grandes acontecimentos da História do Brasil não têm seus nomes registrados nos livros de História utilizados nas escolas como heróis ou heroínas da nação. Inclusive suas histórias, memórias, narrativas, experiências e os seus patrimônios foram completamente esquecidos e invisibilizados na formação escolar de grande parte da juventude brasileira.

No entanto, foi por força dos movimentos negros contemporâneos que a pauta do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira foi incorporada no currículo escolar por meio da obrigatoriedade trazido pela lei nº 10.639/2003 e posteriormente, a lei nº 11.645/2008 que incorporou a temática indígena.

Para trazer as narrativas a partir das experiências e as memórias de pessoas negras e indígenas na construção de conhecimentos históricos, vários pesquisadores tem se apropriado das ideias de Walter Benjamin, principalmente na conceituação de narração e memória. Neste sentido, entrevistei a Senhora Vani Maria Galo, mulher negra, nascida em 28/03/1959, filha de Manoel Lima dos Santos e Maria Antônia dos Santos, ambos residentes em Areias de Baixo, Governador Celso Ramos, Santa Catarina. Ela informou que seus avós são por parte de mãe: Maria Antônia Sanábio e Joaquim João Sanábio, avós por parte de pai são: Alexandre Manoel dos Santos e Isabel Maria dos Santos, estes residiam no bairro do mesmo município com o nome Jordão, segundo dona Vani, vieram do bairro Sorocaba, município de Biguaçu/SC.

Além dela, segundo dona Vani, o casal teve mais seis filhos. São eles: Venicio Manoel dos Santos, Ivonete Maria dos Santos, Ivone Maria dos Santos, Anísio Manoel dos Santos, Benício Manoel dos Santos, Onésio Manoel dos Santos. Aos 13 anos de idade, ela e sua família vieram morar no bairro da Armação da Piedade. Ela estudou até o quarto ano do primário, que atualmente corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Aproximadamente, aos 18 anos de idade, ela foi para Blumenau onde se casou e teve o filho: Marcos Aurélio dos Santos. Essa união foi dissolvida após três anos de casamento. Retornou ao bairro da Armação da Piedade, com cerca de 21 anos. Após 8 meses divorciada, ela se casou com Teodoro Claudino Galo, negro, filho de dona Generosa Claudino Galo, mãe solteira. Dona Generosa veio morar na localidade juntamente com sua família. Ele – Teodoro Claudino - trabalhou como pescador artesanal boa parte de sua vida. Após um período, trabalhou no cemitério do bairro. A diferença de idade entre o casal era de dezenove anos, sendo ele o de mais idade. Nesse casamento eles tiveram três filhos: Reginaldo Teodoro Galo, Jessé Teodoro Galo e Jocasta Vani Galo. É viúva, desde seus 36 anos, aproximadamente. Atualmente, ela é aposentada como doméstica. Ela permanece residindo nessa localidade até os dias de hoje.

Memória, narrativa e experiências

A memória é um tema extremamente atual na historiografia contemporânea, de acordo com Galzerani (2012), a memória – raras vezes problematizada como objeto de estudos – tem sido focalizada através de imagens de longa duração, não naturais, nem psicologicamente compreensíveis, mas historicamente produzidas. Refiro-me as visões de memória, como meio privilegiado, voluntário, de acesso ao verdadeiro conhecimento, e ainda, à concepção de memória como atributo de atividades naturais – desinteressadas e seletivas, que carecem do olhar vigilante da “senhora – história”, para serem sistematizadas de forma escrita e apresentadas como saber crítico, relativamente ao passado.

O passado para Benjamin (1985) traz o sopro do ar que já foi respirado, a experiência do vivido que, enquanto humano, toca os homens do presente que se reconhecem nela. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. E é a comunicabilidade da experiência, através da narrativa, que possibilita esse encontro do eu-presente com o outro-passado.

Para Gagnebin (2014), o ato de lembrar na concepção de Benjamin, não se reduz à acumulação de dados, tornando um fardo que pode impedir os vivos de agir com inventividade e liberdade. Portanto, a crítica benjaminiana, incide justamente nessa concepção de memória “neutra”, “desinteressada”, que toda essa faculdade humana como um mero instrumento indiferente, e não um órgão ligado à vida, e, sobretudo ao presente.

Walter Benjamin é conhecido, de acordo com Gagnebin (2014), por se um teórico da memória e da conservação do passado. Sua obra oferece um manancial de belas citações para historiadores, conservadores de patrimônio ou de museus, pesquisadores e escritores que constata, com razão, a indiferença que caracteriza nossa atual relação com o passado. Por isso, memória, história e identidade não são, para ele, conceitos imutáveis, mas instâncias que sofrem transformações históricas.

Benjamim traz o conceito de memória, de acordo com Paim (2002), na relação com experiências vividas. O historiador faz uma construção narrativa na relação com outro tempo que é contínuo, vazio e homogêneo. O tempo da rememoração é um tempo vivo, pois propõe a salvação, e não a redenção dos sujeitos que rememoram.

Por isso, a questão da memória, de acordo com a Gagnebin (2014) é inseparável de uma reflexão sobre a narração. E as formas de narrar são os meios fundamentais da construção da identidade, pessoal, coletiva ou ficcional. Segundo ela, Benjamim define a narração a partir da oralidade (isto é, da relação ouvinte-narrador) e da transmissão. Então narrar não é apenas salvar e conservar, mas é também, poderíamos dizer, salvar tão completamente que se possa deixar de conservar, de arquivar, de classificar, de manter. E a necessidade de narrar, persiste na contemporaneidade, mas sua realização se torna cada vez problemática. A problemática da memória e da narração não pertence somente a uma reflexão literária, mas, fundamentalmente, diz respeito a uma reflexão historiográfica crítica, que adquire traços cada vez mais políticos.

No texto intitulado: *Experiência e pobreza* (1933), Walter Benjamin saliente que as experiências estão em baixa. Ele indagou: Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais vincula a nós? Prossegue enfatizando que a casa de vidro, citando Scheerbart, hospeda essa “gente” modelando a sua imagem, acomodando à sua condição social ajustáveis e móveis. Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério. É também o inimigo a propriedade. O novo ambiente, compreendido pela cultura de vidro, não encontre muitos adversários. Isso faz com que as pessoas aspirem a libertar-se de toda experiência.

Para lutar, de acordo com Gagnebin (2014), contra esse encurtamento da percepção temporal, contra essa espécie de narcisismo do

presente, que corre atrás de novidades rapidamente caducas segundo a lei de consumo de mercadorias novas, deve-se inventar outras formas de memórias e de narração, capazes de sustentar uma relação crítica com a transmissão do passado, com o lembrar.

Sobre isso em - O contador de histórias (1936) -, Walter Benjamin, como anteriormente, afirma que as ações de experiências estão em baixa: é a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria está em extinção. A experiência que passa de uma pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. Por isso, ele diz que a narrativa, que durante tempo floresceu num meio de arte-são – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si”, da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. O narrador tem sempre suas raízes no povo. Independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos. Ainda seguindo o autor, o narrador figura entre os mestres e os sábios.

Após a compreensão de memória e narração, acrescento o conceito de experiência. A experiência, de acordo com Bondía (2002), é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. O sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpellado, submetido. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da

experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. O saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

A seguir estão três fragmentos da narração da senhora Vani Maria Galo. A partir deles há um diálogo teórico e reflexões. Segue também com cada fragmento, possibilidades para o Ensino de História em sala de aula, isto é, educar pelas experiências.

Primeiro fragmento: Racismo infantil na escola

Eduardo Oliveira, professor de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Universidade Federal da Bahia (UFBA) ainda ressalta que é no cotidiano, no chão da escola, que a gente pode ter uma ação transformadora, para que possamos concretamente reconhecer os direitos de todos os cidadãos, particularmente de negras e negros, que têm sido vilipendiados nos últimos 500 anos da nossa história. Pois o racismo não se perpetua por argumentos racionais, mas por uma percepção deturpada do outro. Por isso, é preciso ler o corpo dos nossos estudantes com dignidade e respeito, e começar a educá-los para ver as diferenças como oportunidade de enriquecimento de nós todos. É ler o cabelo, a cor da pele, lábios e nariz sem uma caracterização negativa, para inclusive aumentar a autoestima dos alunos

A seguir está a narração da dona Vania Maria Galo, comentando sobre a situação de racismo que sofreu na sua infância no ambiente escolar.

Teve uma vez, eu estava no terceiro ano, eu não me lembro como começou, mas eu tinha uma professora de São Miguel, de Biguaçu.

Na sala havia mais dois estudantes negros, mas não eram parente meu. Eles vinham de Cachoeira.

Então, eu não sei como começou. Um dia que essa professora, ela falou uma coisa... que falou macaco. Ela disse macaco. Então um amigo meu disse para mim que a professora estava me chamando de macaco. Eu disse será?

Ela disse, eu estou mandando vocês calarem a boca, vocês não calam. Ela disse macaco e uns palavriados lá. Aí peguei. Saí da sala de aula e fui embora. Estava chorando. Cheguei em casa. O pai tinha chegada da roça. Ele assim: já viesse da escola? Eu disse: eu vim. Ele perguntou: O que foi que houve? A professora me chamou de macaco. Ele só olhou para mim. Deixou a xícara do café e foi para a escola. A minha mãe perguntou a ele: o que você vai fazer? Ele respondeu: fique aí que eu já venho. Quando chegou daqui a pouco. Lá vem o pai de volta. E me disse: A partir da manhã você pode ir para a escola. Se ela te chamar de macaco de novo, tu me falá outra vez. Que eu já quero ir com a faca amolada. Aí tá. A minha mãe perguntou: o que você fez para mulher? Não fiz nada. Quando no outro dia, quando eu cheguei na escola. A professora me tratou como se eu fosse a melhor aluna da sala. Vani minha querida... faz isso... tu faz aquilo... blá blá blá...

Aí chegou na hora do recreio. Aí eu conversei com um colega de sala e eu perguntei: O meu pai falou alguma coisa para a professora? Vani o que o teu falou ontem para ela, nós sala de aula arrepiamos até o cabelo. Até aqueles alunos maiores, que tinham 12 anos. Outros 13 anos. Esses não passavam de ano. Ficavam. Ficavam no terceiro ano ainda. Eu disse: tás tolo? Ele, o seu disse para ela assim: botou o dedo na cara dela e disse: Macaco é a senhora. A sua mãe que é macaca, vaca e vagabunda. A partir de amanhã minha filha vem para a escola. Se tu não tratar ela bem, que ela chegar casa com uma queixinha, eu vou vim aqui e te cortar os cabelos todinho, todinho, todinho. Não vai ser com tesoura, mas com a faca. A professora disse: Aí seu Lima eu não falei aquilo para ofender. Minha filha tem nome. Se ele fosse macaca. Ela não estava na sala de aula. Pois a senhora está dando aula para macaco? Pelo que eu sei,

macaco não sabe ler. Então ficamos assim conversados. Educadamente estou falando para a senhora. Daqui para frente vai tratar bem a minha filha. Por que se eu souber ela chegar em casa com uma queixa. Eu vou vir aqui e vou cortar os cabelos da senhora.

Eu disse, o que colega? Ele disse, foi assim mesmo. Como ela está te tratando... você na terra e Deus no céu. Risos. Também foi o último caso.

A senhora estava com que idade quando aconteceu isso?

Eu deveria estar com os meus 8 ou 9 anos. Criança.

(GALO, Vani Maria. **Entrevista**. Junho de 2019).

A escola é um espaço coletivo onde ocorre o encontro de pessoas com diversas etnias. Ocorre frequentemente situações de intolerância racial. Sendo assim, a escola deve ser um lugar para combater o racismo e toda discriminação existente.

O racismo, de acordo com Alves (2012) possui duas divisões:

(1) Preconceito Racial significa um julgamento negativo que é feito com antecipação as pessoas tidas como diferentes e/ou grupos raciais diferentes.

(2) Discriminação Racial significa racismo na prática, ou seja, o preconceito teoriza e a discriminação executa.

A partir disso, realizar oficinas pedagógicas contendo memórias de crianças que sofreram racismo na escola. Após isso, realizar produção de poemas, textos reflexivos, desenho com o tema: como evitar o racismo na escola? Concluir o tema, racismo infantil, com a exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes em murais da escola.

Ainda sobre o racismo infantil, outra prática pedagógica consiste em entrevistar pessoas negras com mais idade da localidade perguntando os desafios enfrentados quando elas eram estudantes.

No desenvolvimento das atividades sobre racismo e preconceitos racial, o docente deverá disponibilizar aos estudantes notícias, relatos, memórias e as experiências de outras pessoas que já vivenciaram essas situações. Nos aspectos metodológicos, o professor deve

promover atividades que envolvam participação, debates sobre a temática, possibilitando dessa forma a aquisição de conhecimentos para a compreensão e enfrentamento de desigualdades historicamente perpetuadas em nossa sociedade. Pode também optar por práticas pedagógicas com oficinas, ou trabalho em grupos na sala de aula com o objetivo de possibilitar aos alunos reflexões sobre a história das populações negras, o enfrentamento ao preconceito racial e atitudes no seu cotidiano escolar.

Segundo fragmento: Patrimônio Cultural

A noção de patrimônio é largamente utilizada nas sociedades complexas contemporânea e propaga-se em diversos contextos sociais. Situar, historicamente a elaboração dessa noção, implicada na construção e circulação de práticas e representações sociais, contribui para pensa-la como objeto de investigação acadêmica, como campo de ação social e das práticas pedagógicas no ensino de História. (Possamai, 2015 *apud* Ciampi, 2015)

Por isso, ao pensar a interface ensino de História e patrimônio, de acordo com Ciampi (2015), urgente se faz problematizar as diferentes apropriações sociais e culturais pelo patrimônio, retirando-lhe o seu estatuto sacralizado, considerando-o produto e vetor de relações sociais. Isso quer dizer que ter o patrimônio com objeto de investigação dos estudos históricos implicar melhor compreendê-lo, retirando-o da naturalização, percebendo sua historicidade e seus múltiplos caminhos de apropriação social.

A autora destaca ainda que, o patrimônio no ensino de História é importante ser compreendido como uma relação educativa aberta, em processos de diálogo e confronto. Uma prática circunstanciada, inconclusiva e provisória, logicamente ligando uma noção de patrimônio em processo, já marcado pelas noções de imaterialidade e de não consagração.

Paim e Araújo (2018) destacam que recentemente, passou a existir um diálogo entre os espaços de memória e as escolas, e, assim, as questões da memória e do patrimônio aos poucos estão sendo incorporadas aos currículos escolares. O patrimônio passou a contribuir “potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio” (Matozzi, 2008, p.149 *apud* Paim e Araújo 2018).

A seguir está a narração de Vani Galo sobre o Patrimônio Cultural local entendendo que nos últimos tempos, a definição de patrimônio passou a considerar o que tem um sentido para uma determinada pessoa ou grupo, isto é, patrimônio passa a ser todo bem “[...] do mais modesto ao mais notável, tudo o que tem um sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade” (Varine, 2012, p.43 *apud* Paim e Araújo 2018).

A igreja foi feita na época dos escravos. Foi uma época marcante. Para mim é bem marcante. Os meus ancestrais foram os que construíram uma beleza tão rica.

Hoje em dia tem um monte de igreja. Eles levantam dos tijolinhos. Só tem luxo. Mas aquela é uma igreja que foi feita com suor. A gente sabe dos tamanhos da pedra. (GALO, Vani Maria. **Entrevista**. Junho de 2019).

O patrimônio citado pela senhora Vani Maria Galo é a Igreja de Nossa Senhora da Piedade, localizado no bairro Armação da Piedade, no município de Governador Celso Ramos-SC, que foi tombada por sua importância cultural. Segundo a Fundação Catarinense de Cultura (FCC), a armação de baleias estabeleceu-se em Armação da Piedade com Thomé Gomes Moreira, em 1741, juntamente com mais sete negociantes, que fizeram um contrato de arrematação com a Coroa Portuguesa por 12 anos. Foi nesse período que se levantou a

Armação da Piedade, próxima à ponta norte da Ilha de Santa Catarina, onde, segundo Lucas A. Boiteux, em 18 de novembro de 1745/46, benzeu-se a Capela. Ela começou a ser construída em 1738 e concluída em 1745. Em estilo colonial português, mantém as características das igrejas setecentistas, com frontão triangular. A igreja foi tombada pelo Estado pelo Decreto Nº 3.458, de 23/11/2001, é tida como a primeira igreja edificada em Santa Catarina, no século XVIII, ainda utilizando óleo de baleia na argamassa, e localizada ao lado das ruínas da antiga Armação da Piedade. Em 1839, a Armação da Piedade foi incorporada à Marinha.

No tema referente ao Patrimônio, desenvolver os conceitos de necessários, Patrimônio Material e Patrimônio Imaterial, Patrimônio Cultural. Após isso, trabalhar pesquisas sobre aspectos históricos da localidade e do patrimônio.

Após isso, distribuir aos estudantes temas de pesquisa contendo patrimônio ligado a história das populações afro-brasileira. Cada grupo de estudantes deverá apresentar sobre o patrimônio pesquisado, descrevendo suas especificidades: local, idealizadores, curiosidades. Com isso, pretende-se levar aos estudantes a conhecerem os espaços negros existentes, e que por sua vez mostra a luta existência e resistência ao longo da História.

De acordo com Paim e Araújo (2018) as pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que conhecem. Para que ocorra especialmente a identificação (ou não) com os bens patrimoniais, faz-se necessário pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, a fim de que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta falar em ou sobre patrimônio, é preciso viver como patrimônio.

Os autores afirmam que o trabalho de entrecruzamento das histórias, memórias, patrimônios e identidades, certamente, contribuirá

para a “compreensão do ‘eu’, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (Fonseca, 2003, p.250 *apud* Paim e Araújo (2018)). Para isto não podemos apenas apresentar a história ou memória oficial; faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores, dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história

A seguir estão algumas sugestões de sites e projetos envolvendo patrimônio negro para serem desenvolvidos em sala de aula: Programa Santa Afro Catarina; Projeto Territórios Negros em Porto; Projeto Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre; Museu da Memória Negra de Petrópolis; Projeto passados-presentes; Projeto Afro Curitiba; Projeto Linha preta: um passeio pela história da população negra de Curitiba.

Terceiro fragmento: Protagonismo da mulher negra

Trabalhar pedagogicamente a partir da memória e da história das populações negras, de acordo com Miranda e Araújo (2019), implica assumir a legitimidade de suas narrativas e memórias. Entendendo que as memórias contra-hegemônicas nascem no movimento de coletivos interessados em apresentar referências da história local, de modo a permitir que seus moradores reflitam sobre essas questões e se envolvam nesse processo.

Sendo assim, de acordo com as autoras, percebemos como a dimensão educativa se faz presente em todos os lugares de memória. Uma das questões cruciais em nosso estudo é o fato de que as memórias podem ser libertadoras ou dominadoras, e isso depende do uso que delas se faz. Os sujeitos dessas memórias são protagonistas de suas próprias reinvenções, que por sua vez refletem a representação do outro e indicam novas potencialidade. Tais memórias e saberes

se perpetuam nas redes educativas do cotidiano, e construir memórias muitas vezes “esquecidas” pelas classes dominantes é um dever, uma necessidade jurídica, moral e política. (Sarlo, 2007 *apud* Miranda e Araújo, 2019)

A partir dessa fala, apresento o terceiro fragmento sobre a luta de mulher negra, destacando assim o protagonismo de gênero.

Foi suado para criar esses negros. Esses filhos.

Foi suado, suado, suado. Foi uma época que eu dediquei só para eles. Uns doze, treze anos dedicados a eles. Eu fiquei viúva cedo, aos 36 anos. Eu decidi não me casar. Dedicar na criação dos filhos.

E era sofrido. Aqui na Armação era somente nós.

(GALO, Vani Maria. **Entrevista**. Junho de 2019)

Através dessa fala, desenvolver a leitura, pesquisa e investigação envolvendo o protagonismo da mulher em sala de aula. Pois de acordo com Eduardo Oliveira, da Educação Infantil à Superior, é essencial conhecer e ressaltar o protagonismo africano e afro-brasileiro na produção do conhecimento, e relacionar esses exemplos positivos a cada um de nossos estudantes negros”.

O docente indicar que cada grupo pesquise mulheres que ascenderam socialmente na esfera municipal, estadual e nacional, e em diferentes espaços: universidades, política, trabalho. Após a pesquisa, direcionar um roteiro para produzir um ebook digital contendo fotos e fatos biográficos da personagem escolhida. Socializar na escola, em diferentes turmas, principalmente em exposição em murais.

Considerações finais

Dessa forma, como enfatiza Galzerani (2015), precisa dialogar com conceitos e saberes que nos propiciam repensar não só o conteúdo das nossas aulas. Ao localizar histórica e politicamente as tendências

culturais dominantes e problematizar as nossas práticas, pode-se quebrar a hierarquização dos saberes históricos em relação ao uso da memória; lidar com uma noção mais ampla de sujeito histórico entendido como racionalidade e sensibilidade. Enfim, ir ao encontro das memórias, fundadas na circulação coletiva e tradições, nas relações sociais em movimento e na necessidade de cotejar outros discursos.

Acreditamos dar um passo a mais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira vinculadas à educação para as relações étnico-raciais, numa proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais. Trazer tal conhecimento mostrando ao meio científico e acadêmico que há outros conhecimentos que são fundamentais é uma questão de justiça cognitiva (Santos, 2009 *apud* Miranda e Araújo 2019).

Referências

ALBERTI, Verena. A entrevista. ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.79-136.

ALVES, Cynthia Cristina de Souza. **O racismo na escola e o combate com ações pedagógicas**. Guarabira: UEPB, 2012.

ARAUJO, Helena Maria Marques. Narrativas e memórias outras no ensino de História. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020, p.193-203.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. Ed, São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. Ed, São Paulo, Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

COMBATENDO o racismo na escola abordagens possíveis. **Educação integral**. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/metodologias/combatendo-o-racismo-na-escola-abordagens-possiveis/>. Acesso em: 06/07/2022.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O trabalho de rememoração de Penélope. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: Ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Eds. 34, 2014, p.217-249.

GALO, Vani Maria. **Entrevista**. Junho de 2019.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Reinvenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola Pública. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Imagens que Lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades/ de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, SP: FE UNICAMP, 2021, p. 97-136.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegêmicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun.2019.

PAIM, Elison Antonio. Dialogando com percepções de memória. In: **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p.19-33.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. (2018). Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(92). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>

PORTELLI, Alessandro. História Oral: uma relação dialógica. In: PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da Escuta**. Tradução Ricardo Santhiago Jr. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 9-44.

SEÇÃO III

Mundos do Trabalho e Ensino de História

O ENSINO DA HISTÓRIA SOCIAL DO TRABALHO: VISÕES PANORÂMICAS A PARTIR DO CURRÍCULO

Juliana da Silva Barros

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Fernando Cauduro Pureza

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

Este texto parte de uma questão: a dizer, como o Ensino da História Social do Trabalho se realiza na sala de aula? Tais reflexões acompanham a experiência docente de muitos professores e pesquisadores, mas há ainda poucas reflexões sistemáticas sobre o tema. De tal forma, a proposta inicial desse ensaio é estabelecer um “voo panorâmico” sobre essa questão, procurando demonstrar alguns dos principais impasses que entrecruzam a prática docente a partir de uma análise dos documentos formativos do campo do Ensino de História.

De fato, considerando essa experiência de docência, é possível observar que o Ensino de História é perpassado por uma tensão no que diz respeito ao chamado Mundos do Trabalho na ordem democrática pós-1988: de um lado, o Ensino pressupõe a formação de um trabalhador suficientemente alfabetizado, instrumentalizado, conhecedor da história da nação, que aprende o necessário para exercer sua função econômica, que em alguns casos se resume também a sua função

social. De outro lado, um Ensino de História voltado para a formação de um trabalhador crítico, participativo, que reconhece suas experiências e seu poder de mobilização e transformação, que concebe a si mesmo como sujeito histórico capaz de problematizar e contestar a ordem vigente. Dessa tensão, é importante salientar que o segundo é, em nossa concepção, o horizonte a ser alcançado.

Todavia, essa tensão tende a reforçar o primeiro aspecto, pouco dedicado à transformação da ordem social e, mais precisamente, a conformação com a ordem sócio-econômica vigente. Por sua vez, isso teria reforçado uma abordagem da História do Trabalho nos currículos de História do Brasil que gradualmente se cristalizou em uma perspectiva estática e tradicional, não obstante o campo acadêmico tenha se renovado enormemente¹. Em linhas gerais, essa abordagem tradicional pode ser resumida a partir de algumas considerações: a generalização de um tipo de trabalhador específico (formal e assalariado), o do operário urbano; a centralização espacial (eixo Rio de Janeiro-São Paulo) e a concentração em uma temporalidade (período republicano); a sua redução a contextos muito específicos (momentos de crise política e econômica); o estabelecimento da normatividade sexual e de gênero (o trabalhador masculino, cisheterossexual) e a não problematização da questão racial (e que, por sua vez, toma a branquitude do trabalhador como norma).

A partir dessa percepção, procuramos analisar as formas pelas quais a História Social do Trabalho está inserida nas discussões sobre o Ensino de História construída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2017). Dessa forma, a partir de impasses e contradições acerca da forma pela qual a História do Trabalho emerge no currículo escolar, procuramos abrir o debate acerca da urgência da construção de pontes entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar de forma significativa.

1. Sobre os avanços e transformações no campo da História Social do Trabalho, ver BATALHA, 2006.

Conhecimento Escolar e Trabalho: a História Social do Trabalho nos PCNs

Entre 1997 e 1999, após intensos debates, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais em etapas – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série também do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio. Marcados por uma ausência de debates mais amplos com a sociedade civil e com as próprias universidades (CUNHA, 1996. p. 60), os PCNs destacavam seu enfoque na cidadania, em especial naquilo que entendia como propósito basilar não apenas das Ciências Humanas, mas do currículo escolar.

No que diz respeito ao eixo do Trabalho e, nos concentrando especificamente nos chamados terceiros e quartos ciclos, é possível observar que a relação “Conhecimento Escolar e Trabalho” emerge como perspectiva central, presente já na introdução dos referidos ciclos (equivalentes a 5ª a 8ª séries)². Nos termos do próprio documento,

não basta visar a capacitação dos estudantes para futuras habilitações nas especializações tradicionais. Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades, em função de novos saberes que se produzem e que demandam um novo tipo de profissional (BRASIL, 1998a, p.44)

No texto, considera-se o conhecimento científico como fundamental para a inserção social, com vistas a transformação da sociedade e o desenvolvimento de políticas sociais, econômicas etc. E, por sua vez, compreende que naquele momento o mercado de trabalho demandava um tipo de profissional mais capacitado, atribuindo assim à educação formal o papel de promover essa formação. Duas demandas que, no geral, podem ser contraditórias entre elas, uma vez que por um lado evoca-se um conhecimento científico e a formação de um profissional capacitado

2. Recorte que hoje corresponde anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.

e crítico, preparado para reivindicar, contestar ou mesmo derrubar o sistema vigente. Por outro lado, esse mesmo profissional, deveria adequar-se ao mercado de trabalho e colaborar para a sua manutenção. Entendemos que essa ambiguidade é inerente a esse contexto, no qual a sociedade está procurando se emancipar e se democratizar após 21 anos de ditadura, mas ao mesmo tempo é condicionada pelas imposições do mercado, que pretende garantir sua hegemonia.

Nos termos da própria introdução, há ali uma defesa da busca de “um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integre ao mercado de trabalho” (BRASIL, 1998a, p.45). Mas para além dessa afirmação que valoriza a criticidade do ensino, talvez seja importante se questionar, afinal, como os PCNs estavam compreendendo o trabalho enquanto categoria. Segundo o documento

De forma sucinta, o trabalho pode ser definido como *a modificação da natureza operada pelos seres humanos de forma a satisfazer suas necessidades [...]*. Cada sociedade cria suas formas de divisão e organização do trabalho, de regimes de trabalho e de relação entre as pessoas no e para o trabalho, além de instrumentos e técnicas para realizá-lo. (BRASIL, 1998b, p. 347, *grifos nossos*)

Observa-se a opção por evocar a noção de trabalho natural, inerente ao ser humano e promotor do desenvolvimento da sociedade, a medida em que o homem vai transformando a natureza. Concepção que, de certa forma, oculta as clivagens que marcam o processo de evolução do trabalho, sobretudo com o surgimento do capitalismo, que por sua vez promoveu o rompimento entre o homem e essa relação natural de trabalho.³

Se o sentido de trabalho presente nos PCNs parece opaco em relação ao capitalismo, o próprio recurso semântico dá lugar a outras

3. Para compreender melhor essa relação *vide* MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital, 1867. Recurso Digital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p.959-1027.

ambiguidades. Ao longo da proposta, os termos “Mundo do Trabalho” e “mercado de trabalho” emergem como intercambiáveis, sem maiores discussões acerca do que significam. Isso fica evidente na própria apresentação do documento, quando o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza (1995-2001), se dirige aos professores afirmando que “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (BRASIL, 1998a, p.4).

Este emprego do termo “Mundo do Trabalho” traz para a proposta a noção de que o trabalho integra um conjunto de atividades produtivas bastante amplo, relacionadas a diversos setores da sociedade sejam eles de cunho político, cultural, social e econômico. O termo é utilizado em outras partes da introdução do documento, buscando demonstrar essa preocupação com a dinâmica das relações de trabalho e sua heterogeneidade. Contudo, a ideia de “ingresso ao mundo do trabalho” entende que as relações de trabalho estão restritas ao acesso a esse mercado formal. E de fato, é possível observar que esse termo é utilizado com mais frequência ao longo dos diversos volumes do documento, deixando claro em vários trechos a necessidade de formar indivíduos para o mercado de trabalho estabelecido, sem questionar sua historicidade, suas contradições, ou seus limites.

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo *o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho [...]* (BRASIL, 1998a, p. 138, *grifos nossos*).

Nesse sentido, mercado aparece de forma atemporal, abstrata, sem qualquer mediação sobre sua gênese sócio-histórica, ou suas contradições⁴. A noção de “mercado de trabalho”, por sua vez, limita as relações

4. Para compreender essa concepção, ver WOOD, 1994.

de trabalho ao sistema econômico pré-estabelecido, da mesma forma que condiciona a educação ao papel de ferramenta de sustentação e adequação a esse sistema econômico, nos moldes das concepções neoliberais de educação (PERONI, 2006). Assim, ao longo dos PCNs busca-se reconhecer a dinâmica das relações de trabalho, mas ao mesmo tempo a proposta não se liberta das amarras, e de forma implícita, ou não, se preocupa em atender as demandas dos interesses dominantes.

Todavia, a centralidade do trabalho, não obstante esses limites, ainda é uma marca dos PCNs. A partir dos chamados Temas Transversais eram apresentados conjuntos de conteúdos entendidos como questões que interferiam na vida dos alunos e com os quais eles seriam confrontados no seu dia a dia. Essas temáticas comumente estavam associadas a áreas como Geografia, História e Ciências Naturais, mas que também permeiam outras áreas do conhecimento e são fundamentais para a aquilo que se denominou como formação cidadã, visada pelos PCNs (BRASIL, 1998a, p. 65). E, de fato, o trabalho integrava um desses eixos transversais, intitulado “Trabalho e consumo”.

O documento que trata do Tema Transversal “Trabalho e Consumo”, faz uma apresentação bastante ampla do tema “trabalho”, considerando uma certa variedade nas relações de trabalho (remunerado, não-remunerado, formal, informal), destacando também o desenvolvimento de formas de precarização do trabalho que começavam a se fortalecer naquele contexto, a exemplo da terceirização. No entanto, quando a temática é inserida no Ensino Fundamental, essa diversidade acabava ficando drasticamente limitada. O trabalho passava a ser

associado aos processos de produção econômica nas áreas rurais e urbanas, ou então, ao estudo das diferentes profissões existentes, a partir da verificação do trabalho dos pais de aluno, do trabalho no contexto escolar, das diferenças entre trabalho rural e urbano (BRASIL, 1998c, p.361).

Basicamente, nas proposições, trabalho se resume à profissão. A atividade remunerativa que o estudante escolhe para adentrar no sistema

socioeconômico e ter acesso aos bens de consumo, uma relação que é modificada dentro das organizações sociais e territoriais ao longo do tempo. A proposição do Tema Transversal “Trabalho e Consumo”, lista uma enorme variedade de temáticas, todavia, essa imensa quantidade apresenta-se por vezes saturada e exaustiva, sem discussões específicas sobre com o professor poderia efetivamente inserir o tema a partir dos próprios parâmetros curriculares – o que, por sua vez, permite questionar as possibilidades de aplicação da temática.

Contudo, a fragilidade da proposta não se resume apenas à quantidade de temas correlatos, mas também na dificuldade de olhar de forma mais crítica a um elemento determinante da abordagem: a limitação do trabalho a partir do mercado – seja o mercado de trabalho, que confere preço à mão-de-obra necessária, seja pelo mercado consumidor, no qual os bens de consumo poderão ser acessados. Em ambos os casos, ainda que de forma sutil, o mercado emerge como imperativo incontornável, não obstante a necessidade de “interferir criticamente na realidade”. Numa abordagem historiográfica, a historicidade e a perenidade do “mercado” como espaço de organização do trabalho e do consumo acaba ficando em segundo plano a partir das diretrizes do PCNs, o que acaba por tomar sua existência como algo “natural”.

Entretanto, ainda que se considerem esses aspectos, a centralidade do Trabalho nos PCNs ainda favorece que os professores intervissem em sala de aula a partir de uma abordagem em diálogo direto com a História Social do Trabalho. E de fato, a abordagem dos eixos temáticos dentro dos PCNs se propõe a constituir uma perspectiva inovadora, que busca superar características do Ensino de História tradicional, tais como a cronologia, a abordagem integrada e totalizante, o eurocentrismo etc. Porém, a relação de conteúdos propostos não apresenta grandes mudanças e no que se refere a História Social do Trabalho, entre os conteúdos permanece a sequência tradicional e evolutiva, com as ações da classe trabalhadora sendo apresentadas

de forma fragmentada, geralmente ligada a momentos históricos de crise econômica e política.

Em outras palavras, os limites dos PCNs estão, portanto, pautados por duas frentes: uma, que restringe a reflexão sobre o trabalho a uma certa conformidade com o “mercado” e, outra, pela presença de elementos ainda tradicionais na disposição de conteúdos sugeridos. Isto posto, cabe avaliar como a BNCC efetivamente mudou esse quadro – se é que ele realmente mudou.

Habilidades e Competências: os Mundos do Trabalho na BNCC

A BNCC foi fruto de intensos debates dentro do MEC e em articulação com a sociedade civil, mediados diretamente pelo Conselho Nacional de Educação. Sua efetivação e aprovação em dezembro de 2017, em meio a crise institucional desencadeada pelo golpe de Estado contra a presidenta Dilma Rousseff, marca um período de fechamento autocrático dos debates e sua imposição por meio de plataformas que, até o presente momento, têm se mostrado periclitantes (tais como o chamado “Novo Ensino Médio”).

Em linhas gerais, é possível afirmar que a BNCC reforça uma interpretação de currículo e de educação que versam por uma normatividade curricular centralizada nacionalmente, ideia essa que foi instituída com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O documento apresenta como norteamento das aprendizagens o desenvolvimento de competências e habilidades que promova a formação de um cidadão consciente de seu papel dentro do ideal de sociedade estabelecido, algo que já se encontrava inicialmente nos PCNs, tendo a cidadania e o trabalho como norteadores das suas práticas.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 08)

Simultaneamente aos princípios norteadores, a BNCC também compreende a definição de competências, visando o melhor enquadramento da educação brasileira às exigências dos sistemas de avaliações internacionais⁵. A partir dessas competências, é possível afirmar que uma das metas da Base é a adequação da educação a sistemas de avaliação meritocráticos em que a avaliação se direciona para a formação de indivíduos mais competentes para as demandas sociais como também para o mercado de trabalho.

Busca-se, portanto, padronizar o que o aluno deve *saber*, dotá-lo de um conjunto de conhecimentos e possibilitar a sua formação enquanto cidadão crítico, que por sua vez sustentam o *saber fazer*, a aplicação desses conhecimentos no cotidiano, na sua prática cidadão e nas relações de trabalho afim de que esse cidadão seja inserido na dinâmica social. Poderia se dizer que há uma permanência marcante em relação aos PCNs, em que se mantém o paradoxo anterior: formar cidadãos socialmente críticos *versus* adequar esse cidadão a lógica do mercado dominante, para o qual um trabalhador competente é aquele que melhor atende as suas demandas sem questioná-las. Contudo, a tensão entre “saber” e “saber fazer” não parece informar efetivamente quais são as “demandas complexas do mundo do trabalho”.

Adentrando na análise do currículo, a proposta de Ensino Fundamental Anos Finais da BNCC estabelece que os estudantes se apropriem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos

5. Entre os principais órgãos de avaliação citados pela BNCC estão a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)

relacionados a cada área, começando a delinear seus projetos de vida⁶, nos quais as relações de trabalho terão papel significativo. Para tanto, é fundamental que as temáticas sobre os Mundos do Trabalho sejam abordadas de forma crítica e ampliada ao longo dos conhecimentos desenvolvidos nessa faixa etária.

De fato, nos objetos de conhecimento apresentados pela BNCC, o tema “Mundo do trabalho” perpassa as áreas de conhecimentos com perspectivas de abordagem diferentes. Nas áreas como Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza a preocupação geral é com a importância desses conhecimentos para inserção no mercado de trabalho atual, com o desenvolvimento de habilidades voltadas a todas as etapas da Educação Básica. Em outras palavras, essas áreas acabam sendo encarregadas da construção de saberes práticos para o mercado de trabalho contemporâneo, sem a tarefa de refletir criticamente sobre a sociogênese e as estruturas que conformam esse mercado. Essa, em tese, seria uma atribuição da área de Ciências Humanas, mas ao analisar o texto introdutório da área, não se encontra menção explícita às relações complexas que compõem essa ideia de Mundo do Trabalho.

A temática também é referenciada nas disciplinas centrais que compõem as Ciências Humanas no recorte do Ensino Fundamental, Anos Finais. Na Geografia, a presença do Mundo do Trabalho está em uma unidade temática central, associada diretamente às demandas econômicas que, ao longo do processo histórico, provocaram mudanças na sociedade. Em relação a História, por sua vez, o Mundo do Trabalho assume a centralidade de unidade temática apenas no primeiro segmento, o 6º ano⁷.

6. A BNCC estabelece os projetos de vida como o planejamento para o futuro, no qual o aluno define seus objetivos e interesses. Ao evidenciar esse aspecto, o documento pretende que o estudante procure refletir sobre seu papel social e elabore estratégias para executar seu planejamento.

7. *Trabalho e formas de organização social e cultural*, na qual os conteúdos destacados, são as relações entre senhores e servos no mundo antigo e no medievo, escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) e as lógicas comerciais na

História e a Geografia são consideradas disciplinas irmãs e, como tal, possuem categorias e conceitos em comum, a exemplo dos conceitos de tempo e espaço. Todavia, há um aspecto em especial no qual a História – e mais especificamente a História Social do Trabalho – acaba se destacando que é a proeminência do conceito de “experiência”⁸. Nesse ponto, a separação entre o tratamento da questão do trabalho por parte de História e Geografia fica bastante evidente.

Para a História, enquanto disciplina, os sujeitos são importantes por serem os agentes que constroem o processo, e para o Ensino de História são fundamentais no que diz respeito a formação identitária, compreendendo o Eu, os Outros e o Nós. Em outras palavras, as forças estruturais de uma economia mundial, de um sistema geopolítico ou de uma mudança tecnológica nada explicam sem compreender, também, a agência dos sujeitos – essa agência, por sua vez, é compreendida nos termos da noção thompsoniana de experiência, ou seja, de uma ação mediada por aquilo que é vivido no passado.

Reconhecer esses sujeitos trabalhadores e suas ações no processo histórico das relações de trabalho significa ir além de um “Mundo do Trabalho” e encontrar, portanto, Mundos do Trabalho⁹, no seu plural – demarcando a heterogeneidade da sua experiência. Contudo, ao longo da BNCC evoca-se o Mundo do Trabalho em sua unidade, aquele tradicionalmente estabelecido pelas transformações econômicas e no qual as experiências dos trabalhadores são secundárias. O desafio que emerge para um Ensino de História Social do Trabalho

Antiguidade romana e no mundo medieval. Com base nestes, deve-se desenvolver as habilidades de caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos e diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

8. Sobre o conceito de experiência ver: THOMPSON, 1981. p. 180-200.

9. HOBBSAWM, E. Mundos do Trabalho (1997), uma obra relevante na historiografia da classe trabalhadora, traz a importante perspectiva de que não há um único Mundo do Trabalho – assalariado, uniformizador – mas que a classe trabalhadora é dotada de experiências dinâmicas das quais emanam diferentes Mundos do Trabalho.

em sala de aula, portanto, é o de confrontar os limites que a própria BNCC estabelece acerca da pluralidade, da diversidade e, principalmente, da criticidade acerca dos ditames da lógica de mercado atual.

Ao analisar a Base, percebe-se a recorrência dessa concepção generalista de trabalho em certos momentos específicos da História. Na formação da classe trabalhadora no período republicano brasileiro, por exemplo, os objetos de conhecimentos propostos são bastante ambíguos, não localizam a temática, deixando as relações de trabalho ocultas nos contextos gerais. Em uma das habilidades citadas nesse período encontra-se a iniciativa de “caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954”. A rigor, essas particularidades só serão transpostas para as relações de trabalho do período se o próprio professor tomar iniciativa. Nesse aspecto, é possível dizer que há uma permanência de perspectivas tradicionais, já que a BNCC as consolida por meio da lógica curricular, disseminando-se a partir dos livros didáticos e, claro, atingindo a sala de aula.

Em certo sentido, a própria organização dos conteúdos mantém vinculação com a abordagem cronológica e periódica, pouco afeita às experiências dos sujeitos. A História do Trabalho, e a construção de suas relações no contexto social, é apresentada dentro de uma sequência pré-estabelecida, na qual a noção de tempo é sempre evolutiva – o trabalho natural, a escravidão, o feudalismo, a escravidão moderna, o trabalho assalariado – e aponta para uma espécie de “fim da história”, cristalizando as possibilidades de avanços a partir do presente e pouco afeita para entender contradições e justaposições das diferentes relações de trabalho ao longo do tempo.

Considerando a construção das Unidades Temáticas e da definição dos objetos de conhecimento considerados básicos no processo de aprendizagem para o Ensino Fundamental Anos Finais, é possível constatar que a História do Trabalho vai se diluindo. O que começa no 6º ano como temática central vai sendo incorporado em outras temáticas no decorrer do processo. A progressão do conhecimento

sobre os Mundos do Trabalho não é continua e, portanto, não promove a formação do cidadão trabalhador autônomo e crítico, supostamente requerido pela BNCC. Dentro dessa proposta, evidentemente são poucas as referências aos contextos locais e subentende-se que estes temas façam parte dos conteúdos complementares, a serem acrescentados no “verdadeiro currículo”, aquele que deve ser elaborado e implementado pelas secretarias estaduais, municipais e pela escola.

Ao percorrer o novo currículo da BNCC, é possível perceber que a História Social do Trabalho se apresenta por uma perspectiva estática e episódica, sem grandes mudanças. Embora os relatores se preocupem em destacar que as propostas “expressam um arranjo possível (dentre outros)” e que “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2017, p. 402)”, na prática o que vem sendo realizado é a transposição direta da proposta para o Ensino de História nos documentos curriculares estaduais, ou municipais, inclusive com cobranças de adequação obrigatória as definições da Base. Nesse sentido, é possível inferir um alcance limitado para os objetos de conhecimento e unidades temáticas que devem compor a chamada “parte diversificada”, cuja elaboração está a cargo das instancias educacionais estaduais, municipais e da própria escola. Em outras palavras, se há um caminho para se resgatar a pluralidade das experiências dos trabalhadores na BNCC, ele parece estar sob encargo das propostas curriculares estaduais.

Uma aproximação: a Proposta Curricular do Estado da Paraíba

Um exemplo da questão apresentada anteriormente pode ser observado em uma breve análise da *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*¹⁰, voltada para as creches e escolas públicas e privadas das redes

10. Documento disponível no site desenvolvido pelo MEC para divulgação do processo de elaboração e implementação da BNCC. Link de acesso <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 16/02/2022.

estadual e municipal do território paraibano, na intenção de melhor compreender essa relação entre a BNCC e o currículo escolar em âmbito local. No que se refere ao campo de conhecimento da História, alguns elementos chamam a atenção nesse documento.

Nossa compreensão sobre o ensino de História tem como ponto central o desenvolvimento do pensamento histórico, ou seja, a construção da noção dos processos de mudança e permanência que se relacionam com questões contemporâneas. Os desafios cotidianos que enfrentamos devem servir como referência na escolha do que deve ou não ser trabalhado em sala. Não podemos planejar de costas para a realidade local, regional, nacional e global (PARAÍBA, 2018, p.399)

O documento, como é de se esperar, concebe o local como ponto central da formação básica, destacando a importância do conhecimento histórico nesse processo. Por essa perspectiva, toma para si a responsabilidade de elaborar um currículo pautado no desenvolvimento de uma educação histórica integral, permitindo assim “refletir sobre os limites que a BNCC traz para a proposta de currículo escolar, uma vez ela pretende imobilizar em um documento a dinâmica da prática educativa – *o que-fazer na educação*” (CURY, 2018, p. 67).

Efetivamente, a proposta paraibana reconhece as disputas de poderes existente em torno do projeto de Educação subjacente a BNCC, mas também procura exercer a sua autonomia na elaboração do currículo. Contudo, esse reconhecimento é limitado, pois a norma estabelecida pela própria base curricular incide diretamente sobre a atuação das secretarias de educação. No caso específico da questão do trabalho isso fica evidente quando o documento afirma que

As dimensões afetivas, cognitivas e sociais devem ser contempladas e os sujeitos devem ser preparados para o mundo do trabalho e para uma convivência saudável consigo mesmo e com as outras pessoas. Com isso, se faz necessário refletirmos sobre as diferentes formas de saber, saber fazer e ser (PARAÍBA, 2018, p. 404)

Observa-se que a abordagem singular das relações de trabalho – “Mundo do Trabalho”, único e estático – e a preocupação de formar para o mercado de trabalho dominante são elementos que basicamente foram transpostos da BNCC para o currículo estadual, sem refletir sobre como a escala local pode efetivamente pluralizar essa noção generalista de trabalho. A perspectiva de educar pelos direitos de aprendizagem, condicionada ao poder normativo da BNCC, na prática se concretiza pelos deveres de aprendizagens, ou seja, pelo dever de ensinar aquilo que está normatizado (CURY, 2018).

Os objetos de conhecimento e as unidades temáticas da proposta paraibana poderiam dar alguns vislumbres nesse sentido, mas a transposição do trabalho de forma unidimensional indica que a questão estrutural sobre o apagamento da experiência dos trabalhadores permanece. De fato, com base nas competências e habilidades indicadas, o currículo define objetivos e conteúdos nos quais é possível perceber uma tendência para abordagens cronológicas e evolutivas, fragmentadas e dispersas no currículo escolar, sem alterar a proposta inicial da BNCC.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental II (6º ano), evidencia-se o conceito de ‘trabalho’, por meio de termos-chave como ‘organização do trabalho coletivo’ e ‘divisão sexual do trabalho’, bem como um direcionamento para a ideia de trabalho compulsório na origem das sociedades na antiguidade¹¹. No 7º ano, a divisão cronológica e tradicional do conhecimento histórico, assim como proposto na BNCC é bem demarcada¹². Entre os objetivos de aprendizagens propostos, apenas o objetivo 12 da terceira unidade temática, amplia a abordagem da BNCC ao propor a identificação dos espaços de

11. Unidades temáticas *Pré-História e Brasil Pré-Colonial: Organização social, trabalho e cultura e Antiguidade Ocidental e Oriental: Organização social, trabalho e cultura*, respectivamente.

12. São propostas três unidades temáticas: *Idade Média: Organização social, trabalho e cultura; Idade Moderna: As estruturas do modo de produção capitalista; Brasil Colônia: Organização temporal e espacial sobre o Brasil Colônia*.

resistência a escravidão no contexto da Paraíba, evidenciando assim, uma perspectiva local e que pode, efetivamente, apontar para a pluralidade das experiências dos trabalhadores – no caso, dos homens e mulheres escravizados na Paraíba. Ainda assim, o caráter fragmentário se mantém, à medida que tal tema não é retomado nos segmentos posteriores. De fato, nos segmentos do 8º ano e 9º ano, as unidades temáticas e objetivos de aprendizagem propostos pouco alteram o modelo normatizado na BNCC.

É importante reconhecer que a proposta paraibana, ainda que com certas restrições, consegue elencar um número maior de conteúdos e divisões temáticas diferentes do currículo normatizador. Isso indica que há realmente uma tentativa de construir a autonomia das secretarias de educação estadual e municipais perante o caráter normativo da BNCC, introduzindo elementos da História Local – o que provoca a ideia de uma maior abrangência e, em certa medida, de maior pluralidade de experiências.

Contudo, no quadro geral, a abordagem acerca da História do Trabalho não se altera profundamente. Tanto pior: com o acréscimo de conteúdos à uma carga horária que não foi modificada – o que pressupõe corte e supressão da própria BNCC, que terão de ser feitos pelo professor ao planejar e executar suas aulas. Assim sendo, mesmo que as perspectivas locais da História do Trabalho sejam evidenciadas no documento estadual, não possuem garantia de abordagem nas salas de aula, considerando a inevitabilidade da supressão de temas a serem discutidos.

Nessa tensão, é possível afirmar que a proposta paraibana está realmente preocupada com os direitos de aprendizagem, no qual os estudantes são sujeitos do processo de conhecimento, por meio do ensino de uma História integrada e significativa – o que permite valorizar e problematizar as experiências locais e cotidianas. Porém, o documento normatizador ainda impera, condensando muitas dessas discussões e restringindo essa pluralidade sem problematizá-la. Mesmo quando

há a possibilidade de explorá-la em sala de aula, há um retumbante silêncio sobre a sua aplicação¹³.

A rigor, se o Ensino da História Social do Trabalho, em uma perspectiva atualizada, crítica e emancipatória, não está presente no currículo nacional da BNCC, é porque as instâncias superiores da área da educação e os especialistas envolvidos na sua elaboração não a consideram como parte dos objetos de conhecimentos e aprendizagens importantes para a Educação Básica brasileira. De fato, mesmo diante de propostas curriculares estaduais, a questão da História Social do Trabalho não é discutida, continuando assim diluída e secundarizada. Do mesmo modo, a permanência de uma abordagem tradicional, estática e centralizada atende um determinado interesse de manter a conformidade desse conhecimento, algo que dificilmente será abalado por um currículo local.

Considerações Finais: Ensino da História Social do Trabalho, entre as fissuras, o alicerce da ponte

Diante do exposto, podemos observar que entre as duas propostas de currículo nacional brasileiro, a preocupação com o trabalho é formativa das políticas educacionais brasileiras da redemocratização. Todavia, quando averiguamos o que isso modificou no campo do Ensino de História, vemos que as abordagens tradicionais sobre a História do Trabalho persistem, ajudando a estabelecer parâmetros de conformidade perante a ordem política, econômica e social vigente.

Essas características têm colocado a elaboração dos currículos nacionais brasileiros diante da ambiguidade crescente entre o desejo de formar cidadãos democráticos e críticos, conscientes de seus direitos e, ao mesmo tempo, de inserir-se na lógica mundial, de sustentação

13. A título de hipótese, podemos nos perguntar se a preocupação do PNLD acerca da sua adequação com a BNCC permite explorar essa pluralidade. Contudo, de acordo com a nossa análise sobre os currículos, há poucos motivos para sermos otimistas.

do sistema capitalista que, dentre outras prerrogativas, requer uma educação capaz de gerar uma mão-de-obra suficientemente capacitada para o mercado de trabalho. Entre a elaboração dos PCNs e da BNCC, passadas duas décadas, é latente a dificuldade desses documentos em lidar com essa dupla perspectiva, de pensar em cidadania crítica e democrática e, ao mesmo tempo, atender a demanda do mercado de trabalho e gerar uma mão-de-obra qualificada. Em certo sentido, considerando os marcos da discussão da BNCC, podemos dizer que a ideia de ‘Mundo do Trabalho’ e ‘Mercado de Trabalho’ tornaram-se análogas, reduzindo ainda mais o espaço de discussão sobre as experiências dos trabalhadores e a crítica social.

É bem verdade que os documentos não inviabilizam a elaboração de um Ensino da História Social do Trabalho crítico, em diálogo com a bibliografia acadêmica e voltado para a produção de sentidos sociais no dia-a-dia dos estudantes. Contudo, tais ações são relegadas diretamente as iniciativas individuais das escolas e dos professores, daqueles que no entendimento tanto dos PCNs como da BNCC, devem elaborar o “verdadeiro currículo”. Todavia, à medida que são tomados por essa responsabilidade, é preciso resgatar que a condição docente é, hoje, uma condição de classe. O professor é ele também um trabalhador e, diante da uma normativa curricular feita de forma verticalizada, ele se torna o elo mais fraco na construção desse “verdadeiro currículo”.

No caso de uma História Social do Trabalho, ela se torna então uma demanda do professor e não uma política de Estado, voltada para a construção de uma cidadania crítica e consciente dos direitos da classe trabalhadora. Contudo, reside aqui uma interessante ambiguidade: a construção dos alicerces da ponte entre História Social do Trabalho e o Ensino de História reside, hoje, nos professores. Estando ciosos da sua classe, cabe a eles criar um “verdadeiro currículo” que consiga, efetivamente, ser contra-hegemônico e apontar os limites da BNCC.

Não se trata de propor a derrubada da Base Nacional Curricular Comum, mas de problematizar o trabalho como categoria central no Ensino de História e de evidenciar os limites da BNCC, não como imprecisões, mas como ingredientes ideológicos que visam um sistema educacional conformador. Como Freire destaca, é necessário que, nós professores e pesquisadores, evidenciemos os “ingredientes ideológicos” por trás das permanências de abordagens. Nesse processo identificaremos fissuras do sistema, por meio das quais podemos inserir os avanços da História Social do Trabalho, ampliar os debates da área no Ensino de História e fazer desta um conhecimento efetivamente transformador.

Referências

BATALHA, Claudio H. M. “Os Desafios Atuais da História do Trabalho”. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 13, n. 23 / 24, p.87-104, jan./dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2011

BRASIL, Ministério da Educação. Publicações. **Base Nacional Comum Curricular –Versão final**, 2017

_____, Ministério da Educação. Publicações. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, 1998a

_____, Ministério da Educação. Publicações. **Parâmetros curriculares nacionais: História (5ª a 8ª séries)**, 1998b

_____, Ministério da Educação. Publicações. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Trabalho e consumo**, 1998c

CUNHA, Luís Antônio. “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”. *Cadernos De Pesquisa*, v. 99 1996-2013. p. 60–72.

CURY, C. R. J. [et al.]. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do Trabalho: Novos estudos sobre a História Operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARAÍBA, Secretária de Educação do Estado. **Proposta Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2018.

THOMPSON, Edward. **A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

WOOD, Ellen Meiksins. "From opportunity to imperative: the history of the market". **Monthly Review**, London/New York, July-August, 1994.

OS TRABALHADORES E SEU PATRIMÔNIO CULTURAL: “LUGARES DE MEMÓRIA”, IDENTIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

Juçara Mello

Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ)

Felipe Ribeiro

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Introdução

O presente texto é um desdobramento do Simpósio Temático intitulado *Os trabalhadores e seu patrimônio cultural: ‘lugares de memória’, identidades e ensino de História*, que foi coordenado pelos autores deste artigo durante o III Seminário Nacional - Patrimônio, Resistência e Direitos, organizado pelo GT História e Patrimônio Cultural, grupo de trabalho vinculado à Associação Nacional de História (ANPUH). O referido evento, previsto inicialmente para ocorrer de forma presencial, em 2020, na Universidade Federal do Ceará (UFC), acabou sendo adiado e realizado de forma remota, entre os dias 4 e 8 de outubro de 2021, por conta da pandemia de coronavírus (Covid-19). Este Simpósio Temático teve por objetivo reunir pesquisas que apresentem interseções entre os estudos sobre patrimônio cultural e os mundos do trabalho.

Os debates acerca das concepções de patrimônio têm adquirido uma significativa visibilidade nas últimas décadas (e não apenas no meio acadêmico), sendo acompanhados por processos de

patrimonialização e musealização de bens culturais e de espaços valorizados por diversos agentes sociais. Outrora mais restrito à afirmação do Estado Nacional, o conceito de patrimônio hoje vem sendo ressignificado e utilizado para reforçar memórias sociais dos “de baixo”. Por isso mesmo, ele encontra eco em diversos grupos de trabalhadores e seus descendentes, que buscam o reconhecimento tanto do seu valor quanto das injustiças que sofrem, no sentido de reafirmar “sua história”. Esta demanda engloba os mais variados formatos de trabalho, sejam eles: formal, informal, fabril, rural, urbano, comercial, industrial, assalariado, escravizado, análogo à escravidão, precário, presencial, remoto, por aplicativo e afins.

Nesse contexto, a produção dedicada à história social do trabalho tem bastante a contribuir, pois, além dos consolidados estudos sobre movimento operário (tipicamente urbano), vêm difundindo nas últimas décadas consistentes pesquisas sobre os trabalhadores rurais e também sobre os trabalhadores escravizados, libertos e livres. Com isso, buscou-se valorizar no referido simpósio pesquisas que analisassem a patrimonialização de espaços, saberes e fazeres vinculados ao mundo do trabalho - incluindo aí o lugar do ensino de história e de uma educação para o patrimônio a partir dessas demandas. Foram consideradas ainda propostas que abordassem formas de construção e transmissão de identidades sociais vinculadas a fábricas, fazendas, sindicatos, quilombos e outros “lugares de memória” dos trabalhadores e das trabalhadoras, que se manifestam com a demanda reiterada de incitação à lembrança (NORA, 1993, p.7).

Os trabalhos apresentados no decorrer do simpósio foram diversificados em seus métodos e ênfases e, simultaneamente, convergentes em seus argumentos mais centrais, denotando a fertilidade de pesquisas que envolvem a história social do trabalho em articulação com os estudos sobre patrimônio cultural e ensino. Tal constatação corrobora as impressões de âmbito mais particular que motivaram a própria

idealização do Simpósio Temático, fruto das experiências e dos diálogos estabelecidos entre os autores deste artigo.

A partir de suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, delineou-se uma articulação de interesses de pesquisas, que em princípio pareceram ser uma demanda, mas a experiência deste Simpósio Temático evidenciou como sendo já uma prática vivenciada muito além dos limites de seus próprios espaços de atuação.

Nascidos em um distrito marcadamente operário da cidade de Magé-RJ e filhos de trabalhadores têxteis, ingressaram na universidade e, ao longo de sua trajetória acadêmica, desenvolveram pesquisas sobre trabalho têxtil em suas monografias, dissertações e teses, tendo ainda publicado livros e artigos acerca desta temática. Hoje como docentes universitários, atuantes em cursos de licenciatura e pós-graduação, dedicados aos debates sobre ensino de história, buscam estabelecer conexões entre essas experiências, tendo o debate sobre patrimônio como ponto de interseção entre o ensino de história e a história do trabalho.

Os debates no âmbito do ensino de história – mas não somente – revelam que a valorização efetiva das vivências de estudantes, vem sendo colocada como questão central, orientadora dos conteúdos e conhecimentos a serem privilegiados em processos de ensino-aprendizagem. Situação que se dá no contexto de tensões com as prescrições e orientações constantes em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros (BRASIL, 2013; BRASIL, 2018). Isto porque, se é verdade que tais documentos afirmam a necessidade de construção de estratégias didático-pedagógicas fundadas em metodologias valorizadoras das vivências dos estudantes, também o é que os mesmos impõem a padronização na aquisição de um certo conjunto de competências e habilidades norteadoras de avaliações nacionais e internacionais. Nisto percebe-se claramente um jogo de forças, no qual predomina a subordinação da educação aos interesses de grupos hegemônicos, que se encontram em situação

de privilégio nas atuais relações econômicas e sociais, em detrimento de uma formação efetivamente pautada em princípios democráticos e, portanto, compromissada com o fortalecimento da prática cidadã dos educandos.

De todo modo, não obstante às contradições e tensões caracterizadas por expectativas de obtenção de um certo conjunto de conhecimentos padronizado, favorecendo setores privilegiados da sociedade, verifica-se, paradoxalmente, um estímulo ao trabalho com as referências culturais da comunidade escolar, marcadas pelas especificidades locais e traduzidas em diversidades econômicas, sociais e culturais. O entrelaçamento da temática do patrimônio cultural com tais questões aparece justamente nesse movimento de valorização da diversidade e afirmação de identidades, haja vista o processo de ampliação do conceito de patrimônio experimentado nas últimas décadas, que propiciou a abertura de espaço para sua correlação direta com a memória e a identidade (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o patrimônio possui forte potencial para atribuição de identidades, sejam elas individuais, coletivas, nacionais, étnicas, de gênero e de classe. A definição do que possa ser ou não patrimônio de um grupo, nação ou mesmo da humanidade, dá-se, invariavelmente, no âmbito das relações de poder, as mesmas que, marcadamente, subjazem as relações de trabalho em sociedades de classe, como é a brasileira.

No âmbito do Patrimônio Industrial, por exemplo, já existe um razoável consenso no Brasil em abordar de forma articulada a história da arquitetura e da tecnologia industrial com a história social do trabalho, privilegiando memórias, identidades e lutas de trabalhadores e trabalhadoras dessas indústrias (MATOS; SALES, 2018). Inclusive, há iniciativas bastante interessantes de educação patrimonial desenvolvidas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em cidades com trajetória industrial e forte memória operária (TRISTÃO; SILVA, 2018).

Outro exemplo interessante é a série *Lugares de Memória dos Trabalhadores*, publicada desde 2019 pelo Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Periodicamente são veiculados textos escritos por pesquisadores e pesquisadoras abordando espaços relevantes da história dos trabalhadores e das trabalhadoras de todo o país. Até agosto de 2022, já haviam sido publicados 112 artigos nesta série.¹

Patrimônio, memória e identidade estão, pois, entrelaçados. Ensinar história de modo significativo, de modo que de fato haja aprendizado – sublinha-se que apenas há ensino quando há aprendizagem – pressupõe a mobilização da memória dos educandos. Memórias essas marcadas, em muitos casos, por relações sociais construídas em torno do trabalho e que têm como suporte os resquícios do passado. Os “lugares de memória” dos trabalhadores: espaços físicos ou simbólicos – tangíveis ou intangíveis – que trazem à tona lembranças compartilhadas de um passado vivido em torno da centralidade do trabalho. Um passado no qual as relações sociais foram forjadas em conjunturas de luta pela subsistência material. Essas memórias compartilhadas formam vínculos de pertencimento que conformam as identidades e legitimam a formação de grupos sociais que se diferenciam de outros a partir de referenciais culturais próprios (CATROGA, 2001).

Assim, pontuadas as reflexões iniciais que norteiam este artigo, buscar-se-á a partir de agora retomar reflexões que atravessam as trajetórias pessoais e profissionais dos autores – a cidade de Magé e seu patrimônio industrial – em articulação com alguns debates suscitados durante o simpósio, tendo como objetivo principal a proposição e/ou intensificação de diálogos entre a história social do trabalho, o ensino de história e o patrimônio cultural. Esses três campos do

1. Todos os lugares contemplados na série podem ser acessados por meio de um mapa interativo no qual consta a geolocalização de cada um dos espaços.

conhecimento histórico conquistaram um relevante espaço nas últimas décadas e demandam potentes conexões.

A multiplicidade de lugares de memória de trabalhadores como campo de possibilidades para o ensino de história

Os trabalhos apresentados no simpósio *Os trabalhadores e seu patrimônio cultural: “lugares de memória”, identidades e ensino de História* ilustram o que está sendo dito, uma vez que consistiram em estudos empíricos realizados a partir da análise de uma multiplicidade de “lugares de memória” de trabalhadores de diversos locais do país.

Alexandra Sablina do Nascimento Veras, analisando uma diversidade de fontes como jornais, livros de memórias, leis, processos de tombamento e entrevistas de história oral, trouxe a discussão sobre a forma como antigos espaços ligados ao trabalho e a produção industrial do Piauí têm feito parte de demandas de memória e patrimônio, com o intuito de refletir sobre as disputas simbólicas que perpassam a construção dos remanescentes da industrialização como bens culturais. O trabalho detalhou questões abordadas em sua dissertação de mestrado (VERAS, 2020).

Também interessada em revelar as disputas que subjazem a eleição de espaços físicos e simbólicos como representativos de uma sociedade, Luciana Christina Cruz Souza denuncia o ocultamento do patrimônio industrial no conjunto do que se designa a “Paisagem Cultural da cidade do Rio de Janeiro”. Faz isso evidenciando o papel desempenhado pelo Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ) enquanto um lugar de guarda documental sobre os trabalhadores urbanos e rurais do Brasil. A pesquisadora argumenta tratar-se de um arquivo que oferece indícios de relações sociais que se escondem por trás de coisas e paisagens visíveis, trabalhadores que gritam suas existências e resistências em suportes textuais, iconográficos ou audiovisuais. Ressalta-se que a autora possui uma instigante

trajetória de pesquisa no campo do patrimônio a partir de uma perspectiva decolonial (SOUZA, 2018).

Brenda Coelho Fonseca, expôs sua análise da atuação dos mestres de obras, carpinteiros, pedreiros, serventes e pintores nos canteiros das obras de restauração e conservação em Diamantina, Minas Gerais, empreendidas pela agência federal de preservação nos anos 1940 a 1960. Com base nas categorias de canteiros do patrimônio e operários do patrimônio, a pesquisadora evidenciou que os canteiros das obras tornam-se canteiros do patrimônio na medida em que os operários atuam nesses espaços, apropriam-se e ressignificam – e subvertem – as diretrizes das restaurações e, também, constroem normas a partir de suas próprias práticas. Sua pesquisa de doutorado foi publicada recentemente na versão livro (FONSECA, 2022).

Luana Carla Marins Campos Akinruli debruçou-se sobre a discussão da dimensão da memória social em diálogo com os processos de patrimonialização e musealização dos bens culturais associados à Usina Wigg (1893-1971), que foi a primeira no país a explorar o manganês e que, posteriormente, dedicou-se ao ferro e foi a responsável pelo grande volume de exportação deste minério do Brasil para a Europa durante as duas grandes guerras mundiais. Localizada no distrito de Miguel Burnier, no município de Ouro Preto em Minas Gerais, a Usina Wigg, segundo a pesquisadora, estava imbricada em diversos setores da vida de seus trabalhadores, pois era responsável pela dinamização da vila operária onde funcionavam serviços médicos e de farmácia, o fornecimento de alimentos pelo armazém do núcleo, e mesmo interferindo na vida escolar e religiosa dos seus funcionários. Esta pesquisa é fruto de sua tese de doutorado, vencedora do Grande Prêmio UFMG de Teses no grupo Grandes Áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, em 2019 (AKINRULI, 2018).

Ana Carolina Perina de Oliveira trouxe à discussão os diferentes tratamentos dados a elementos diversos presentes no patrimônio industrial, mais especificamente dentro da Cerâmica Martini, localizada

na cidade de Mogi Guaçu, São Paulo, fruto de sua pesquisa de mestrado em andamento. A pesquisadora argumenta que ao mesmo tempo que seus barracões, fornos e chaminés foram demolidos, a capela interna da fábrica resiste, até hoje, e foi reformada, fazendo agora parte do loteamento residencial que se ergue no local. Prossegue questionando por qual motivo os barracões são demolidos e as chaminés transformadas em totens do passado industrial enquanto as capelas são sacralizadas e, conforme a conveniência, ressignificadas.

As problemáticas interseccionais nos museus do trabalho no Brasil e em Portugal (1989-2021) foi o tema trazido por Carla Bianca Carneiro Amarante Correia, também com pesquisa de mestrado em andamento. A pesquisadora se propõe a analisar espaços museais e musealizados do Brasil e de Portugal. Os Memoriais da Justiça do Trabalho brasileiras, o Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte (Brasil) e o Museu do Trabalho Michel Giacometti (Portugal). Questiona as ausências percebidas e o qual o fio que conecta esses espaços a partir da categoria de interseccionalidade, buscando compreender as sobreposições das discriminações de classe, raça e gênero nesses processos.

Por sua vez, Laylla Nayanne Dias Lopes, partindo do princípio de existência de um distanciamento e de uma baixa identificação da população com o Poder Judiciário, se propôs a analisar a reconstrução e divulgação da memória do Judiciário goiano, a partir da criação do Centro de Memória e Cultura (CMC), como recurso utilizado para a reinserção da Justiça na memória social. Este trabalho é oriundo de sua pesquisa de mestrado, defendida recentemente (LOPES, 2022).

Márcio Romerito da Silva Arcoverde trouxe o interessante relato de uma experiência didática desenvolvida no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE. Foram utilizados dois textos do projeto *Lugares de Memória dos Trabalhadores*, desenvolvido pelo LEHTM/UFRJ (SANTOS, 2020; ARCOVERDE, 2019) visando discutir memória, história e patrimônio dos trabalhadores em sala de aula. O pesquisador, buscando a inclusão da história dos trabalhadores e das relações étnico raciais

em interseccionalidade com o currículo escolar, direcionou a atividade didática para alunos do 1º Ano do Ensino Médio e para o 2º Período Integrado em Agropecuária, e relatou ter a experiência produzido bons debates e reflexões por parte de alunos e alunas.

Finalmente, com o trabalho intitulado *As casas de Tambor de Mina em São Luís do Maranhão: memória e resistência*, Denise Cerveira Tavares põe em destaque as primeiras casas de matriz africana estabelecidas em São Luís-MA: Mina Jeje, de origem Daomé; e Mina Nagô, de origem Iorubá, consideradas marcos da cultura negra maranhense. A pesquisadora argumentou que pensar a memória a partir desses lugares é de grande importância, na medida em que evidencia a utilização de símbolos, práticas e saberes milenares. Destaca ainda que a memória e a resistência das casas de matriz africana ultrapassam os interesses da história para servirem de base a uma etno-história e memória afro-brasileira. Este trabalho é oriundo de sua pesquisa de especialização (TAVARES, 2022).

Essa breve exposição dos trabalhos apresentados se justifica pela riqueza que os caracterizam e pelo diálogo que estabelecem com as reflexões expostas neste capítulo. Desse modo, os debates ocorridos no âmbito do Simpósio Temático em questão contribuíram para lançar luz sobre inquietudes derivadas da tripla inserção que caracteriza nossas trajetórias enquanto professores e pesquisadores dos campos da História Social do Trabalho, do Patrimônio Cultural e do Ensino de História. As pesquisas voltadas aos mundos do trabalho de um local específico – o município de Magé/RJ – colocaram-nos diante de memórias vigorosas, ancoradas em vestígios tangíveis e intangíveis do passado, restos de um tempo que marcou as trajetórias de gerações de trabalhadoras e trabalhadores, forjando culturas que demarcam identitariamente esses grupos até o tempo presente.

Contudo, semelhante ao constatado pela pesquisadora Ana Carolina Perina de Oliveira, ao se questionar acerca do tratamento desigual dado ao patrimônio industrial na cidade de Mogi Guaçu em São Paulo,

também no município de Magé, na região Metropolitana do Rio de Janeiro, é visível o abandono de bens patrimoniais; uns mais e outros menos. Esses vestígios do passado, outrora palco de enorme efervescência cultural, tanto no âmbito do trabalho, quanto do lazer, das crenças, das relações de vizinhança, enfim, em todas as esferas da vida social, sofrem com o abandono que gera perdas materiais e simbólicas.

Os antigos trabalhadores das fábricas têxteis desse “lugar”² se deparam, hoje, com a dura realidade de uma gradativa perda de suas referências culturais, conforme é possível mensurar no depoimento abaixo:

A fábrica parada me traz muita tristeza. Eu passo ali, mas não gosto nem de olhar para aquela fábrica toda quebrada, toda suja, e parada. Olha, me dá muita tristeza! Quem trabalhava naquela fábrica quando eu entrei em 49, e até antes, que via aquela porção de gente, mas era muita gente mesmo! A gente saía pra jantar, a gente jantava e voltava. Enquanto não dava a hora de entrar pra trabalhar, a gente ficava ali na frente do portão, mas era muita gente, muita gente mesmo! E aquela gente toda dependendo daquela fábrica pra ganhar seu salário, pra sustentar sua família. Eu nunca pensei que isso pudesse acontecer, porque aquela fábrica era grande, muito antiga e muito forte. Mas quando ela começou a fechar, fechava uma seção hoje, outra amanhã, mandando todo mundo embora. Sinto muita tristeza de ver aquilo ali, muita tristeza mesmo! (PÉCLAT, 2007).

A fábrica à qual se refere a ex-operária Maria Oneida Péclat, encontra-se instalada em Santo Aleixo, distrito do Município de Magé. Localizado no fundo da Baía de Guanabara, interior do Rio de Janeiro, Magé é um local que abriga grande diversidade de bens culturais relativos aos muitos momentos de sua longa história. De povoamento datado do século XVI, Magé passou por períodos econômico-sociais

2. A palavra “lugar” é aqui empregada no sentido atribuído por Ana Fani Carlos, para quem o lugar “corresponde a um ponto específico do espaço”, significando assim o uso que cada indivíduo ou grupo social faz de espaços mais amplos, definindo o seu lugar (CARLOS, 1996).

diversos, deixando cada qual importantes vestígios, tangíveis e intangíveis na cidade.

A pesquisa de Antônio Carlos Jucá de Sampaio foi uma das pioneiras em abordar o período escravocrata na cidade. O autor aponta Magé como região central na produção de alimentos até a primeira metade do século XIX, baseada exclusivamente na mão de obra escrava e destinando-se, predominantemente, ao consumo da Corte, dada a sua proximidade com o Rio de Janeiro (SAMPAIO, 1994). Mais recentemente, outros trabalhos têm aprofundado o debate, refletindo inclusive sobre a existência de comunidades quilombolas no local (BEZERRA, 2011; CARVALHO, 2021).

Ricardo Pimenta, em sua obra *Retalhos de memória: lembranças de operários têxteis sobre identidade e trabalho*, ao analisar lembranças de grupos de operários em fábricas de tecidos, alguns deles de Magé, define bem a situação representada pelo depoimento da operária acima.

(...) Se o tempo de trabalho fabril para esses atores teve seu fim na vida cotidiana, ele permanece em suas memórias, dando-lhes o referencial de quem eram e o que exerciam no espaço social e físico. (...) Entretanto, se reconhecer em referência ao grupo social do qual faz parte é cada vez mais difícil para esses homens e mulheres. A consciência do término de seus papéis sociais se encontra com o processo gradativo de mutilação e dissolução de suas referências materiais e simbólicas, com o passar dos anos. A memória por eles regida nada mais é que fruto dessa percepção e última resistência à ‘tempestade’ avassaladora do tempo/progresso (PIMENTA, 2012, p. 115-116).

O processo de transformação de Magé, de uma área essencialmente rural e produtora de alimentos para um núcleo industrial têxtil, tem início em meados do século XIX, fazendo da cidade palco da primeira fábrica de tecidos da então Província do Rio de Janeiro, e, posteriormente, espaço que abrigou um complexo industrial têxtil que contou simultaneamente – por período de tempo

considerável – com quatro fábricas têxteis em pleno funcionamento. Em 1946, relatórios da Comissão Executiva Têxtil (CETex) indicavam que Magé possuía 5 mil operários registrados em quatro unidades fabris, sendo 1.586 na fábrica Andorinhas, 1.289 na Santo Aleixo, 1.109 na Pau Grande e 1.068 na Mageense. A despeito da subnotificação desses trabalhadores, é possível comparar esses 5 mil operários registrados com os dados populacionais do município no censo de 1940, que totalizavam 23 mil habitantes, ou seja, 21% dos seus moradores trabalhavam diretamente na indústria têxtil, uma porcentagem bastante expressiva e que ainda repercute fortemente na memória local, a despeito do processo de desindustrialização iniciado ao final da década de 1970 (MELLO, 2019; RIBEIRO, 2016), como é possível perceber nas imagens 01 e 02.

IMAGEM 01: Reportagem anunciando o retorno do funcionamento de uma das fábricas têxteis



Fonte: PIRES, 1991, p. 14.
Aceervo: CEDIM-UFRJ.

como grandes enfermeiros. Dr. Sebastião da Fábrica “lá de baixo” e Dr. Borrajo “lá de cima”, todos os dois médicos moravam aqui nas décadas de 40 e 50. Era muito bom! Hoje em dia não tem nada. Tudo isso era patrocinado pelas fábricas (TEIXEIRA, 2005).

Entretanto, esse paternalismo industrial não foi capaz de neutralizar as lutas e resistências empreendidas pelos operários, tanto na dimensão da vida cotidiana, por meio de táticas e estratégias³, quanto por ações políticas organizadas na forma de partidos e sindicatos. As rivalidades internas ao grupo foram sobrepostas por solidariedades forjadas pelo compartilhamento de uma situação social específica caracterizada pela centralidade do trabalho fabril.

Tinha muita rixa no futebol e nos blocos carnavalescos da fábrica de Andorinhas e Santo Aleixo, mas quanto aos operários eu não via rixa não. O Sindicato tinha operários das duas fábricas, aqueles que eram contrários, tanto fazia que fosse de lá, ou fosse de cá, era contra mesmo né. Nessa parte não tinha rixa não. No carnaval e no futebol tinha rivalidade, mas na hora de lutar, quem lutava, lutava mesmo por todos os operários (SOUZA, 2007).

Nesse sentido, a memória é definida aqui como parte constituinte do patrimônio industrial local. Aos vestígios da cultura industrial material que englobam prédios das antigas fábricas, algumas máquinas ainda existentes, remanescentes das habitações das vilas operárias, locais de produção de energia, etc., é somada à memória coletiva dos antigos operários. Afinal é essa memória que, ao mesmo tempo em que se ancora nesses “lugares”, lhes atribui sentidos e significações, o que permite conceber o patrimônio industrial como sendo

3. Michel de Certeau distingue as estratégias das táticas ao caracterizar as primeiras como discurso e as segundas pelo seu “não lugar, por ter que constantemente jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões”. Para o autor, o que as táticas expressam, diferentemente das estratégias, é “a própria decisão, ato ou maneira de aproveitar a ocasião”. Cf. CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 46

simultaneamente constituído por referências culturais tanto materiais quanto imateriais.

Assim, não é difícil constatar que essa intensa dinâmica social tenha produzido objetos culturais materiais e imateriais não fáceis de serem perdidos, não obstante a pouca ou nenhuma iniciativa mais sistemática no sentido de preservar esses “lugares de memória”. Acreditamos que a Educação Básica, especialmente no âmbito do ensino de História, deve ter em conta essa tarefa, inserindo em suas diversas instâncias (programas, currículos, projetos, aulas, etc.) atividades sobre a classe trabalhadora e seu patrimônio cultural de forma concomitante aos demais conteúdos e ao longo do ano escolar, visto que há um potencial diálogo com diversas unidades temáticas e habilidades definidas em documentos institucionais para os Ensinos Fundamental e Médio.⁴

Considerações finais

Observando o que argumentam Lopes e Alvim (2009), quando as atividades fabris que caracterizaram um lugar por décadas se encontravam plenamente desativadas, suspeita-se da existência de um certo padrão na presença de processos de busca por manutenção das identidades sociais, análogos aos ocorridos em Magé. Os autores desenvolveram estudos sobre o trabalho têxtil em Paulista-PE e realizaram suas pesquisas de campo entre os anos de 1976 e 1983, tendo publicado livros seminais sobre o tema. Ao retornarem à cidade, no ano de 2003, os autores se depararam com as transformações do lugar nesse intervalo de vinte anos e a demanda de antigos trabalhadores e trabalhadoras da CTP pela recuperação dessa memória social operária.

4. Ver, por exemplo, BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em < [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>; BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. 2019. Disponível em [con-textualizacao_temas_contemporaneos.pdf \(mec.gov.br\)](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>

(...) Do desmonte das fábricas e de seus bens imobiliários, inclusive daqueles vistos como os mais simbólicos e representativos de uma era, trazem à baila, para setores da sociedade civil local, a necessidade de obtenção dos meios de objetivar e reproduzir entre as gerações uma memória que mantenha algo de uma identidade social que foi construída (...). A atual demanda de memória por parte de setores da sociedade civil da cidade passa também pelo fato de que, ao lado da grandeza das iniciativas patronais, existia igualmente a grandeza dos conflitos com uma companhia que sempre havia resistido à sindicalização de seus trabalhadores assim como à legislação social implantada gradativamente desde os anos de 1930 até 1964 (LOPES; ALVIM, 2009, p. 240 e 242 passim).

Portanto, acreditamos que os diálogos estabelecidos no Simpósio Temático que permeou as reflexões do presente capítulo se insere nos debates surgidos entre historiadores sociais que pesquisam sobre o mundo do trabalho e que têm encontrado frutíferos resultados no processo ensino-aprendizagem de História. A partir da identificação de uma rica produção cultural tangível e intangível, vêm sendo vislumbradas possibilidades de conexões entre uma educação patrimonial – que evidencie e valorize tais resquícios do passado – e o ensino de uma História crítica. Nisto, busca-se superar uma suposta dicotomia entre os saberes e as práticas científicas (desenvolvidos na academia) e a aula de História na escola, por meio da consideração da valorização das experiências socioculturais praticadas no interior de seu próprio grupo ou local de referência, neste caso marcado por memórias de trabalhadores, que ao olhar retrospectivamente para o passado elaboram sentidos para sua própria trajetória, individual e coletiva, construindo elos entre o passado e o presente, transformando o lugar em que habitam.

Entrevistas

SOUZA, Lúcia. Entrevista concedida à Juçara da Silva Barbosa de Mello. 10 Out. 2007.

PÉCLAT, Maria Oneida. Entrevista concedida à Juçara da Silva Barbosa de Mello. 18Jan. 2007.

TEIXEIRA, Nirton Lima. Entrevista concedida à Juçara da Silva Barbosa de Mello. 03 Mar. 2005.

Referências Bibliográficas

AKINRULI, Luana Carla Martins Campos. A desconstrução do esquecimento em contexto de conflito ambiental: arqueologia e etnografia da comunidade de Miguel Burnier, Ouro Preto, Minas Gerais. Belo Horizonte: **Tese de Doutorado** (Antropologia) UFMG, 2018.

ARCOVERDE, Marcio Romerito da Silva. **Lugares de Memória dos Trabalhadores #22**: Praça da Bandeira, Moreno (PE). Disponível em <<https://lehmt.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-22-praca-da-bandeira-moreno-pe-marcio-romerito-da-silva-arcoverde/>>. Acesso em 30 Ago. 2022.

BEZERRA, Nielson Rosa. Escravidão, farinha e comércio no Recôncavo do Rio de Janeiro - século XIX. Duque de Caxias: **INEPAC-RJ** / APPH-CLIO, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998 e emendas posteriores. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07 Abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. 2019.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio Imaterial no Brasil**. Brasília: UNESCO, Eduarte, 2008.

CARVALHO, Camila Abreu de. **Quilombo de Maria Conga em Magé**: memória, identidade e ensino de história. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021.

CATROGA, Fernando. **Memória, História, Historiografia**. Coimbra: Quareto, 2001

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007

CHUVA, Márcia. **Patrimônio material e memória da nação**. Jornal Unesp. Disponível em <http://www.unesp.br/aci/jornal/204/supleb.php>. Acesso em 02 dez. 2012.

COSTA, Hélio; FONTES, Paulo; FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Fernando Teixeira da. **Na luta por direitos**: leituras recentes em História Social do Trabalho. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

FONSECA, Brenda Coelho. **Operários do Patrimônio**: práticas e lutas nos canteiros da memória (anos 1940-1960). Rio de Janeiro: Fino Traço, 2022.

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

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

LEHMT (Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho). **Lugares de Memória dos Trabalhadores**. Disponível em <<https://lehmt.org/category/lugares/>>. Acesso em 10 Ago. 2022.

LOPES, José Sérgio Leite; ALVIM, Rosilene. Uma memória social operária forte diante de possibilidades difíceis de patrimonialização industrial. In: GRANATO, Marcus; RANGEL, Marcio F. **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), 2009.

LOPES, Laylla Nayanne Dias. Fazer Justiça à História: memórias e identidades no Centro de Memória e Cultura do Poder Judiciário do Estado de Goiás. Goiás: **Relatório Técnico de Mestrado Profissional em Estudos Culturais**, Memória Patrimônio, UEG, 2022.

MATOS, Ana Cardoso de; SALES, Telma Bessa (orgs.). **Conversando sobre Patrimônio Industrial e outras histórias**: palavras, espaços e imagens. Sobral: Edições UVA, 2018.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. **Identidade, Memória e História em Santo Aleixo**: aspectos do cotidiano operário na construção de uma cultura fabril. Curitiba: Appris, 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo: 1993. n.10.

PIMENTA, Ricardo Medeiros. **Retalhos de memória**: lembranças de operários têxteis sobre identidade e trabalho. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PIRES, Elizeu. Magé tece volta de famosa fábrica. **O Povo na Rua**. 18 Mar. 1991. p. 14.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: 1989. v.2. n.3. pp.03-15.

_____. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: 1992. v.5. n.10. pp.200-215.

RIBEIRO, Felipe. **Memórias da Moscouzinho**: os tecelões de Santo Aleixo e a liderança de Astério dos Santos. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RUFINOMI, Monoela Rossinetti. Patrimônio Industrial. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário Temático do Patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. **Magé na crise do escravismo**: sistema agrário e evolução econômica na produção de alimentos (1850-1888). Niterói: Dissertação de Mestrado em História, UFF, 1994.

SANTOS, Ynaê Lopes. **Lugares de Memória dos Trabalhadores #33**: Cais do Valongo, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em <<https://lehmt.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-33-cais-do-valongo-rio-de-janeiro-rj-ynaee-lobes-dos-santos/>>. Acesso em 30 Ago. 2022.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEGALA, Ligya. Identidade, educação e patrimônio: o trabalho do Laboep. In: Patrimônio – **Revista Eletrônica do Iphan**. Disponível em <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=138>>. Acesso 04 Dez. 2012.

SOUZA, Luciana Christina Cruz. Patrimônio e Colonialidade: a preservação do patrimônio mineiro numa crítica decolonial. Rio de Janeiro: **Tese de Doutorado** (Museologia e Patrimônio) UNIRIO / MAST-RJ, 2018.

TAVARES, Denise Cerveira. **Gastronomia africana**. São Luís: TCC na Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, UNINTER, 2022.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TRISTÃO, Isabela Nathália Nunes; SILVA, Adriana Maria Paula da. **História local e educação patrimonial**: a experiência do PIBID na Escola Estadual de Paulista. In: Educação Básica Revista. 2018. v.4. n.1. p. 83-93.

VERAS, Alexandra Sablina do Nascimento. Usos do passado, memória e apropriações do patrimônio industrial de Parnaíba, Piauí (1940, 1970-1980, 2000-2019). Fortaleza: **Dissertação de Mestrado** (História) UFC, 2020.

O MOVIMENTO OPERÁRIO BRASILEIRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ENSINO E NARRATIVAS EM DISPUTAS NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2020

Isaque de Souza de Oliveira

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Geovanni Gomes Cabral

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Introdução

Este capítulo busca analisar de que forma a temática do movimento operário é narrada nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, as discussões perpassaram questões que envolvem o processo de produção do livro didático e a construção das narrativas históricas sobre o movimento operário. Buscamos compreender como os autores e as autoras de livros didáticos estão narrando, em seus textos, a temática desse movimento, a partir de questões como: Quais narrativas e passados históricos estão sendo elencados? De que forma esse movimento vem sendo analisado nos livros que chegam às escolas públicas e privadas? Para isso, tomamos como fonte desta investigação 10 coleções de livros didáticos de História, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, que correspondem ao total de 10 livros do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais. Diante do contexto de mudanças na

legislação trabalhista, do desemprego e da exploração de homens e mulheres, queremos entender de que forma esses textos estão contribuindo para que docentes problematizem essas questões em sala de aula. Conectando, dessa forma, os vários momentos de lutas e reivindicações da classe trabalhadora frente ao desenvolvimento industrial e sua política de exploração e desigualdade social. No geral, trabalhamos a temática do movimento operário com o processo do desenvolvimento industrial no Brasil, focando nas suas múltiplas transformações políticas, econômicas e sociais que nos direcionou ao final da década de 1920, ao governo do Getúlio Vargas e ao período ditatorial brasileiro. Nesses contextos históricos, percebemos que os livros didáticos, em suas narrativas, silenciam a luta do movimento operário ao excluírem sujeitos (negros e mulheres) que estavam à frente dessas diversas manifestações espalhadas pelo País por melhores condições de trabalho, dignidade e cumprimento da legislação trabalhista.

No decorrer desta pesquisa, dialogamos com alguns autores que nos auxiliaram na compreensão do movimento operário ao longo da História. Entre eles, Karl Marx (2017) nos ajudou a entender o surgimento das primeiras ações operárias, contra o processo de decomposição do antigo status de trabalhador independente realizado pelo capital. Além desse autor, Edward P. Thompson (2012) nos orientou no respaldo de questões relacionadas aos impactos que o processo de industrialização provocou na condição de vida do trabalhador. Seguindo esse direcionamento, as reflexões de Thompson (1987; 2012) nos permitem entender “classe” e “consciência de classe”, como categorias históricas que surgem a partir desses movimentos sociais. Nessa linha investigativa, analisamos historiadores, como Cláudio Henrique Batalha (2000; 2007) e Angela Maria Gomes (2005), ambos com importantes diálogos no entendimento do movimento operário brasileiro em suas diversas fases. No tocante ao campo da pesquisa dos livros didáticos e do PNLD, contamos com os estudos da Helenice Rocha (2013; 2017), Flávia E. Caimi (2017; 2018) e Erinaldo Cavalcanti

(2020), que contribuíram para o debate sobre produção, materialização e distribuição dos livros didáticos.

Mas, por que escolhemos analisar o movimento operário nos livros didáticos das séries finais? Em primeiro plano, porque o livro didático é um excelente *corpus* documental para se pensar o ensino da História e a forma como ela está sendo narrada e apresentada na sala de aula. Segundo, porque o movimento operário é algo que vem instigando nossos olhares e causando inquietações, e o livro didático é um campo onde essa história está escrita. Por chegar todos os anos nas mãos de estudantes de norte a sul do País, esses livros nos interessam, principalmente, para entender: qual espaço neles está destinado ao movimento operário? Que rostos e corpos estão ou não presentes nessas narrativas? Dividimos este texto em dois momentos: no primeiro, trazemos algumas considerações sobre o livro didático e, no segundo, apresentaremos a análise dos livros escolhidos.

O livro didático de História

O livro didático é compreendido por muitos pesquisadores e pesquisadoras como sendo um material complexo e de difícil definição. Isso porque, no seu processo de produção, esse material está envolto em uma variedade de relações, como mercado editorial, disputas textuais e seleção de autores; além disso, estão atreladas as diretrizes e normativas da política de Estado por meio do PNLD, o qual se torna alvo de debates e ressignificações (CAVALCANTI, 2020). O livro didático é produto de muitas mãos, cuja materialidade textual é difícil de ser apreendida, o que não é uma tarefa das mais simples, principalmente quando se refere à formação docente e ao seu uso na sala de aula. Sabemos que muitos desses docentes chegam nesses espaços educacionais, recebem o livro didático para trabalhar no início do ano e, muitas vezes, não têm a dimensão da complexidade que está em torno de sua produção, escolha pelo PNLD e disputas editoriais.

De acordo com Flávia Caimi (2018), o PNLD, assumido e consolidado como uma política de Estado desde a promulgação do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, fortaleceu um conjunto de diversas diretrizes ao longo das duas décadas de sua existência, entre elas podemos mencionar:

[...] o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (BRASIL, 2010, p. 1; CAIMI, 2018, p. 23).

São muitos os avanços que este programa alcançou nas últimas décadas. O Decreto nº 7.084/2010 teve por característica principal consolidar processos e práticas que, durante anos, vinham sendo desenvolvidas nas políticas públicas relativas ao livro didático. Ao longo desses mais de 20 anos, as regulamentações e o funcionamento do PNLD eram feitos por publicação de editais lançados anualmente por portarias e resoluções determinadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (SILVA, 2017).

Entretanto, novas alterações foram impostas, nesses últimos cinco anos. Dessa vez, com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que impacta profundamente nas preposições que regulam o PNLD. Sua primeira alteração corresponde ao art. 2º, § VI, que estabelece uma conexão direta entre o PNLD e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao definir que um dos objetivos do PNLD é “[...] apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017). Segundo Flávia Caimi (2018), exigir que o livro didático contemple as proposições da BNCC tira a prerrogativa desse material em oferecer uma abordagem que contenha diferentes matrizes do conhecimento, atrelando-o a um currículo pré-estabelecido. Mesmo sabendo que já vem ocorrendo uma certa uniformização

“forçada” de conteúdos em edições do PNLD. Atrelar à BNCC pode acarretar “[...] uma homogeneização sem precedentes, transformando o livro didático não só no currículo editado [...], mas no currículo prescrito, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados e, conseqüentemente, os *rankings* de rendimento dos estudantes.” (CAIMI, 2018, p. 7).

A segunda alteração significativa no âmbito do PNLD diz respeito ao ciclo de vigência dos editais desse programa. Nas regulamentações anteriores a esse Decreto, o ciclo ocorria a cada três anos para cada segmento da educação básica. Já no PNLD de 2019 — que foi o primeiro realizado sobre a nova regulamentação — o ciclo se estendeu para quatro anos, com a possibilidade de ser prorrogado para seis anos em alguns editais (CAIMI, 2018). Para a autora, tais mudanças de proposições poderão causar grandes impactos e devem ser observadas nos próximos anos. Ainda de acordo com Flávia Caimi, podemos pressupor que essas alterações serão refletidas dentro da própria sala de aula, e “[...] os estudantes terão livros mais defasados e desatualizados ao final dos 4 anos do ciclo.” (CAIMI, 2018, p. 8). Algo que é preocupante em torno da escrita e do ensino da História, principalmente diante das pesquisas e mudanças que vêm ocorrendo nas universidades em todo o País.

A História é movimento e mudanças, mas também permanência. Essas leituras e investigações precisam se fazer presentes nessa narrativa que vem sendo trabalhada em sala de aula por meio do livro didático. Contudo, a maior alteração diante das novas diretrizes do PNLD diz respeito à manipulação na forma de escolha dos livros didáticos. No art. 24 do Decreto nº 7.084/2010, tem-se que:

[...] os livros didáticos serão livremente escolhidos pela escola, por meio de seu corpo docente e dirigente, em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar. (BRASIL, 2010, p. 6).

Essa foi uma conquista importante para os docentes e que fazia toda a diferença diante da escolha das coleções. Entretanto, no novo Decreto (nº 9.099/2017), a liberdade do professor na escolha desses materiais pelo docente na escola foi limitada. No art. 18, é definido que: “Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I - para cada escola; II - para cada grupo de escolas; ou III - para todas as escolas da rede.” (BRASIL, 2017, p. 5). Ou seja, uma limitação que deixa de lado as especificidades pedagógicas — principalmente o trabalho do docente em seu componente curricular — para dar lugar às razões e escolhas que deixam de lado esses elementos. Percebe-se que, diante dos pontos elencados, há um jogo político permeado por interesses, escolhas, corrida editorial e controle em torno da produção do livro didático e de seus conteúdos.

Pretender homogeneizar a escolha do livro didático é abrir caminhos ou precedentes à interferência política e ao direcionamento de um ensino fechado, atrelando a educação a uma lógica de mercado. Ou seja, estamos diante de uma aproximação do estado a essas empresas educacionais, que já ocupam e tendem a monopolizar espaços em várias cidades do País. Sua lógica de material didático são os sistemas apostilados, que, para o ensino de História, consiste em “engessar” o trabalho docente, sem buscar uma problematização dos acontecimentos nem pautar os novos olhares e investigações historiográficas. Algumas pesquisas vêm sendo apontadas sob o risco dessa lógica empresarial e das possíveis “soluções educacionais”, negociadas nesse âmbito (CASSIANO, 2013).

Todavia, como já mencionado, o livro didático é um produto cuja definição é muito complexa. Sua produção está envolvida em uma série de questões de ordens diversas, o que torna esse processo um campo de disputas em torno de diversos segmentos da sociedade refletindo diretamente na composição dessa ferramenta. Contudo, o livro didático ainda é o material que muitos docentes

dispõem para trabalhar em suas aulas de História. Muitas vezes, é o único livro a que os estudantes têm acesso sobre o conhecimento histórico; nesse sentido, temos o dever de valorizar, de lutar para que sua produção, suas escolhas e diretrizes possam ser transparentes, realizadas por profissionais da área da ciência especializada.

É importante, também, nesse contexto, fortalecer os cursos de licenciatura para que trabalhem com seus graduandos o uso desses livros e suas especificidades. Visando, dessa forma, a uma melhor compreensão de sua narrativa no diálogo com o ensino e a aprendizagem histórica. Tal ponto é fundamental, tendo em vista que o docente vai trabalhar diretamente com esse material didático sobre o qual, na maioria das vezes, apenas escuta falar nas aulas de didática ou nas práticas curriculares, sem conhecer seu potencial. O livro didático é um campo de possibilidades; seu texto narrativo e sua estrutura permitem ao docente encontrar múltiplos caminhos para trabalhar os conteúdos e explorar os mais diversos acontecimentos históricos. Não vamos encontrar o livro ideal, que contemple tudo o que se almeja; isso é impossível diante da própria escrita da História. Nos deparamos com muitas críticas, como o fato de os livros não trazerem o regional, o local, e terem um olhar eurocêntrico. Não vamos discordar, mas, por sua vez, cabe ao docente explorar suas páginas e encontrar estratégias em suas “brechas”; mergulhar em outras fontes documentais e somá-las a esse material. Por isso, a importância de trabalhar e problematizar sua composição estrutural e narrativa durante a formação docente.

Livros do 9º ano do Ensino Fundamental II

Os livros utilizados nesta pesquisa são obras aprovadas pelo PNLD 2020, conforme apresentado no Quadro 1, em que contém o título, a editora e autoria.

Quadro 1 - Relação das coleções para a pesquisa

COLEÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2020		
Título	Editora	Autoria
1. Convergências	SM Educação	Caroline Minorelli e Charles Chiba
2. Estudar História: das origens do homem à era digital	Moderna	Patrícia Ramos Braick e Ana Barreto
3. História, escola e democracia	Moderna	Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff
4. História, Cidadania e Sociedade	FTD	Alfredo Boulos
5. Inspire	FTD	Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo
6. História.doc	Saraiva	Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calai-nho
7. Historiar	Saraiva	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues
8. Teláris	Ática	Cláudio Vicentino e Jorge Bruno
9. Vontade de Saber	Quinteto	Adriana Machado Dias, Keila Krinberg e Marco Pellegrini
10. História – Geração Alfa	SM Educação	Autoria Educação coletiva Editora SM

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas obras (Quadro 1), a temática relacionada ao movimento operário é identificada em três momentos históricos distintos: A Primeira República, a Era Vargas e a Ditadura Militar. Essa é uma divisão clássica da historiografia brasileira, tempos passados, marcas ou temporalidades que encontramos inseridas em qualquer coleção de História, seja para o ensino fundamental ou para o médio. Portanto, nosso objetivo é percorrer esses momentos históricos nos livros e perceber de que forma esse movimento operário é descrito. Cabe destacar que as coleções 2 e 3 serão as mais aludidas ao longo do texto, por apresentarem, de forma mais conspícua, os elementos sobre os que discutiremos.

A Primeira República

Segundo Cláudio Batalha (2000), a imagem mais emblemática do operariado brasileiro, na Primeira República, é a do italiano anarquista. De acordo com o autor, tal noção ainda é reforçada por romances, filmes, novelas televisivas, séries ou mesmo por parte da própria historiografia acadêmica, não havendo espaço para o diferente ou outra abordagem. No entanto, essa noção também é recorrente nas coleções didáticas, especificamente nos livros didáticos de História, que são destinados a docentes e discentes em sala de aula. Por meio de nossas observações, essa questão ficou bem notória, pois percebemos que os livros, aqui analisados, perpetuam essa concepção do italiano anarquista como uma figura que representa o operariado brasileiro naquele momento histórico, como podemos observar no texto do livro *História, Escola e Democracia*, da Editora Moderna:

Italianos, espanhóis e portugueses. No início do século XX, 90% dos operários das indústrias de São Paulo e Rio de Janeiro eram estrangeiros. Milhares haviam sido trazidos para as fazendas de café, mas muitos acabaram por se instalar nas cidades e trabalhar nas indústrias em fase de expansão. As experiências políticas dos imigrantes na Europa contribuíram para a organização das lutas da classe trabalhadora que se formava no Brasil. Os operários organizaram vários sindicatos e publicaram diversos jornais. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018, p. 80).

Essa narrativa está localizada no capítulo três da Coleção 3, intitulado “A Primeira República”, no tópico denominado “O Movimento Operário”. Ela procura priorizar a abordagem em que predomina a figura do imigrante anarquista. Porém, como afirma Batalha (2000, p. 7), “Pouco importa se esses imigrantes não se viam como italianos, mas como vênnetos, lombardos, napolitanos e calabreses, que não falavam um idioma comum [...]” ou se vinham do campo e, aqui chegando, seguiam para a mesma atividade.

Portanto, no processo de investigação histórica e debate historiográfico, essa visão pouco se sustenta, mas as propostas de revisionismo são frequentes, isso porque, nessa perspectiva, desaparecem outros trabalhadores, sobretudo negros e mulheres, em detrimento do italiano (BATALHA, 2000).

Outra questão é que, nas coleções analisadas, em circunstância alguma encontramos a presença de indivíduos citados anteriormente nas narrativas sobre o movimento operário. É como se esses movimentos, associações, greves trabalhistas tivessem apenas a participação de imigrantes. No entanto, quem trabalhava nas docas, nas fábricas de sapatos, nos serviços gráficos e de pintura, na indústria de alimentação ou metalurgia, por exemplo? Esse é o ponto que estamos discutindo: tais pessoas não são descritas. E pensando nessa situação que uma terceira questão nos aparece nas análises feitas desses livros didáticos, que se relacionam à participação feminina no movimento operário. Entre as 10 obras analisadas, apenas a coleção *Estudar História: da origem à era digital* é que faz uma alusão à sua participação e importância nas ações operárias daquele período. Como podemos observar no texto abaixo:

Na cidade de São Paulo, no início do século XX, as mulheres anarquistas, como Isa Ruti, Maria Lacerda, Matilde Magrassi e Isabel Cerruti, tiveram grande participação na luta pelos direitos trabalhistas e pela regulamentação do trabalho feminino, seja organizando greves, seja providenciando espaços para discussão sobre suas reivindicações. (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 33).

E os autores acrescentam:

A maior onda de greves da Primeira República ocorreu a partir de 1915 e culminou na greve geral de 1917. Em junho desse ano, mulheres operárias do Cotonifício Crespi, no bairro da Mooca, em São Paulo, cruzaram os braços para pedir aumento de salários e redução da jornada de trabalho, bem como denunciar o assédio que sofriam dos contramestres. O

movimento espalhou-se por outros setores e a cidade vivenciou diversas manifestações (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 33).

Na Coleção 2, capítulo 2, intitulado *Cotidiano e Cultura na Primeira República*, o subtópico *De uma greve de mulheres para uma greve geral* é um dos poucos exemplos, que iremos encontrar entre todas as obras aqui analisadas. A quase ausência da participação da mulheres, e a total ausência da participação étnica, nessas narrativas, são um ponto de reflexão fundamental na crítica a essas coleções didáticas. É algo que não podemos deixar de problematizar e de levantar questões na sala de aula, porque é perceptível o quanto esses textos precisam apresentar ou avançar em relação a essas “novas” abordagens no campo da historiografia. Nesse sentido, é preciso que as discussões permeiem esse debate, problematizando tais escolhas que podem custar muito caro ao desenrolar da prática docente no ensino de História.

Era Vargas

A narrativa sobre o movimento operário, na Era Vargas, presente nesses livros, perpassa a questão do *trabalismo*, que, nessas obras, é apresentado segundo a perspectiva tradicional da história operária. Essa defende a noção de fragilidade da classe trabalhadora, sujeita ao controle e à manipulação dos setores dominantes. Na historiografia, atualmente, existe uma vertente que, segundo Chalhoub e Silva (2009), busca reinterpretar essa visão tradicional que define a legislação social e trabalhista — à época, criada pelo *populismo*, junto com a Justiça do Trabalho e o corporativismo sindical, como coisas pensadas para a dominação da classe, submetendo os trabalhadores ao controle estatal e sua estrutura de domínio.

No lugar de compreender essas estruturas como um meio de impôr o controle sobre os trabalhadores, essa nova guinada reinterpretada procura esboçar essa questão que se relaciona ao problema

da legislação e aplicação dos direitos trabalhistas, como surgimento de um campo comum de atuação entre os atores sociais que se movimentavam naquela conjuntura. Ao contrário de uma amarra, que impunha limites à atuação operária, essas ações poderiam ser “[...] recursos e significados sociais gerais passíveis de diferentes apropriações políticas pelos sujeitos históricos.” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 35).

Portanto, apreendemos, a partir de nossas observações e com respeito a essa questão do avanço historiográfico, que essa guinada interpretativa não é algo recorrente nas narrativas dessas obras didáticas aqui analisadas. A visão tradicional sobre a questão da relação entre movimento operário e Era Vargas é o que predomina nesses textos; a velha perspectiva do controle estatal que “[...] subestima o papel dos trabalhadores e de suas organizações na conformação das novas relações que se estabeleceram entre Estado e as classes no pós-1930.” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 35). Observemos um exemplo dessa questão na coleção *História, escola e democracia*:

O governo foi responsável pela promulgação de várias leis que estabeleciam os chamados direitos trabalhistas – ou seja, regras para as relações entre trabalhadores e patrões – criou o Ministério do Trabalho, em 1930, e organizou uma estrutura sindical oficial (os sindicatos eram atrelados ao Ministério do Trabalho). Assim, atendia às principais reivindicações dos trabalhadores, mas garantia também o controle sobre eles, oferecendo às indústrias mão de obra mais barata e sob sua tutela. (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018, p. 119).

Esse texto está presente na Coleção 3, capítulo 5, intitulado *O Brasil sob Vargas*, no subtópico nominado de *Controle sobre os trabalhadores*. A narrativa é o exemplo clássico da visão tradicional sobre esse assunto, apresentando uma argumentação que defende que a criação do Ministério do Trabalho e a estrutura sindical oficial serviam,

simplesmente, para realização do controle dos controlar os operários e, assim, obter uma massa proletária módica e subserviente.

Porém, “[...] mediações institucionais, a lei, a justiça, as encenações e as retóricas públicas traçavam os limites daquilo que seria politicamente possível não apenas para trabalhadores, mas também para autoridades públicas e patrões.” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 35). Portanto, os limites — que, possivelmente, eram impostos aos trabalhadores com toda aquela estrutura estatal — atuavam em um duplo papel. Nesse sentido, o controle pleno do Estado sobre os trabalhadores, defendido por essa perspectiva, não se sustenta após o processo de reinterpretação historiográfica dessa temática, como menciona Chalhoub e Silva:

Ademais, a Justiça do Trabalho não poderia funcionar sempre a serviço dos empresários ou apenas para reforçar ideais de consenso. Ela representava uma possibilidade de viabilizar, no campo simbólico da representação do poder, a imagem protetora do Estado, e para isso não podia ser rotineiramente arbitrária, negligenciar provas testemunhais convincentes favoráveis aos trabalhadores, desrespeitar as formas legais instituídas. (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 36).

Por mais que tais instituições fossem pensadas visando à obtenção de um controle sobre os trabalhadores, a realização de uma certa apropriação desses indivíduos frustrou tais iniciativas, que, ao contrário de exercerem domínio sobre eles, apresentavam-se como uma nova possibilidade de ação. Esse foi um novo campo de atuação da luta operária, principalmente no que tange à justiça do trabalho, usada por esses trabalhadores como um novo ambiente de pressão e reivindicação de suas exigências. Portanto, as leis trabalhistas nem sempre foram as amarras diluidoras da ação da classe trabalhadora, mas atuaram como um elemento constitutivo da própria cultura e experiência proletária e, em determinados momentos, ameaçaram romper com uma lógica de reciprocidade entre trabalhadores e Estado (CHALHOUB; SILVA, 2009).

A Ditadura Militar

Falar sobre a relação da narrativa do movimento operário na Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, presente no livro didático, aproxima-nos um pouco das discussões sobre a Primeira República e a Era Vargas. Isso porque as narrativas destinadas a tratar sobre esse assunto, nos livros didáticos observados, priorizam a apresentação de um momento histórico conhecido como o “novo sindicalismo”.

Priorizar esse movimento no campo das reivindicações trabalhistas é partir para uma perspectiva que, em certo ponto, é problemática e carente de uma reflexão pormenorizada. Ele remete a uma visão que compreende a classe trabalhadora como uma classe “fragilizada e débil”, sem uma autonomia de suas ações e apática diante do desenrolar dos acontecimentos históricos (CHALHOUB; SILVA, 2009). Contudo, essa visão defende que isso não se resume a toda trajetória histórica da classe trabalhadora; tal fragilidade e apatia seriam fruto dos anos pós-1930 e suas conjunturas históricas, que levariam os trabalhadores a perderem toda sua autenticidade e autonomia. Portanto, os “novos sindicalistas” teriam o propósito de recuperar essa “antiga glória” perdida nos emaranhados da herança populista (ALMEIDA, 2012). Vejamos como o livro didático *História, escola e democracia* apresenta, em seu texto, essa nova geração de líderes sindicais:

Em 1978 realizavam-se eleições para o Congresso. As medidas do pacote de abril garantiam a vitória da Arena, mas o MDB conseguiu eleger um bom número de senadores. Contudo, o acontecimento mais marcante desse ano foi o ressurgimento do movimento operário. Pela primeira vez, desde a dura repressão das greves na região de Contagem e Osasco, em 1968, os operários se mobilizaram, realizando greves na região do chamado ABC de São Paulo. Aparecia uma nova geração de líderes sindicais desvinculado do sindicalismo dócil ao governo e das heranças do período populista. Durante a ditadura militar os sindicatos continuaram funcionando. No entanto, como os aumentos de salário eram determinados

pelo governo militar, os sindicatos tinham apenas funções burocráticas e recreativas (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018, p. 260).

A narrativa citada — encontrada na Coleção 3, capítulo 12, intitulado *A democratização do Brasil* e no tópico chamado *Um novo movimento operário* — exemplifica bem as questões que aqui estamos analisando. O primeiro ponto que nos chama a atenção é o título do subtópico (*Um novo movimento operário*), que traz a noção de rompimento, de uma ruptura com ações anteriores que não mais serviam para seus propósitos. O segundo ponto é que o texto passa a ideia de que os trabalhadores após a “dura repressão das greves de 1968”, ficaram parados sem exercer nenhuma outra ação, apenas voltando na década de 1970. Sabemos da dificuldade de ações trabalhistas durante a Ditadura Militar, mas isso não significa dizer que os trabalhadores ficaram estáticos, esperando o surgimento de novas lideranças. A resistência se fez presente em vários momentos desse cenário político, como veremos na descrição da Coleção 2.

A Coleção 2 *Estudar História: das origens à era digital* é o único livro que busca apresentar uma perspectiva mais completa sobre esse assunto. Ela é, entre todos os livros aqui observados, a única que traz os exemplos das greves de Contagem e Osasco; todos os outros optam pela perspectiva do “novo movimento operário”. Vejamos como os autores desse livro descreveram essa questão:

O movimento operário passou a pressionar o governo por melhores salários. Em abril de 1968, na cidade mineira de Contagem, milhares de operários paralisaram suas atividades. Eles reivindicavam reajuste salarial de 25% e liberdade política e civil. A polícia militar, chamada a intervir, ocupou a cidade e proibiu a realização de assembleias e de panfletagens. Na cidade de Osasco, na região metropolitana de São Paulo, em julho do mesmo ano, cerca de três mil metalúrgicos cruzaram os braços e ocuparam seis fábricas, reivindicando aumento salarial a cada três meses e um contrato coletivo com vigência de dois anos (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 211).

Essa perspectiva do “novo” surge no processo de negação das práticas operárias passadas, que julgam inválidas todas as experiências vividas pela classe trabalhadora sobre a alcunha das palavras “dóceis” e “passivas”. Logo, a escolha do título desse texto já direciona a interpretação que procura apresentar sobre a temática, ao defender a concepção de “velho” e “novo” movimento operário. Sendo o primeiro algo que precisa ser superado por conta “das heranças do período populista”, algo que os submeteu ao Estado e os tornou apáticos diante dos desmandos das lideranças patronais. O segundo seria a postura certa a seguir, o caminho que rompia com todas “as cadeias” que prendiam as ações operárias, que tiravam sua liberdade e autenticidade. Acrescenta Almeida (2012):

Acreditar que o movimento já foi mais consciente em suas ações, mais combativo em relação às ações do governo, mais independente em relação aos sindicatos e, por isso, mais glorioso em sua atuação, é um incentivo que ajuda a incutir a crença de que estas características podem predominar novamente, sendo, portanto, necessário resgatá-las. Nesse caso, esse discurso indica que este caminho seria retomado pelos “novos” sindicalistas (ALMEIDA, 2012, p. 7).

Entretanto, esses “novos” sindicalistas, segundo essa visão, não iriam só recuperar a “glória perdida”, mas iriam fazer aquilo que seus antecessores não fizeram: lutar contra a Ditadura Militar. Isso porque, a percepção que se tinha era que, após o golpe de 1964, os trabalhadores teriam sido “esmagados e marginalizados” pela repressão ditatorial. Há uma certa verdade com relação ao peso da repressão da ditadura contra o movimento operário. Mas, é uma inverdade dizer que após o golpe a classe operária some e desaparece de cena. Afirmar que só ressurgiu na década 1970, com as greves do ABC Paulista, é um equívoco das narrativas didáticas e da própria historiografia. De acordo com Yuri Carvalho (2012, p. 339), “[...] esta concepção acerca do papel da classe operária na resistência à Ditadura Militar-Civil se

cristalizou de maneira bastante homogênea no campo da memória sobre o período”.

Segundo essa concepção, a resistência teria sido:

[...] levada a cabo pelos “intelectuais”. Estudantes radicalizados teriam assumido a vanguarda desse processo, organizando a luta armada, e fracassado na tentativa de levar a classe operária para sua causa perdida. Ou seja, o insucesso da luta revolucionária contra a Ditadura recai sobre aqueles que nada fizeram, os operários (CARVALHO, 2012, p. 339).

Essa percepção do “nada fizeram”, que recai sobre os operários, não só supervaloriza a figura dos “intelectuais” como também cria uma espécie de “hibernação” do movimento sindical brasileiro. É bem verdade que o movimento sofre um refluxo, dada a grande repressão sofrida pós-1964, e que o período de 1964 a 1966 seria marcado por um grande ímpeto do governo pela desarticulação do movimento operário.

Porém, a partir daí, encontramos esses grupos procurando novas estratégias de organização contra a ditadura, inclusive a luta armada foi uma das opções escolhidas por alguns operários radicalizados. Mas, lentamente iam reativando o único instrumento que à classe dava resultados: o sindicato. Diante disso, surge a estratégia da “atuação paralelista” que, dentro de suas possibilidades, procurou disputar eleições para direções de sindicatos como oposição. Além disso, na maior parte do tempo, atuou de modo paralelo às direções que eram subservientes ao governo ditatorial, criando, assim, os chamados comitês de fábricas (CARVALHO, 2012).

Assim, não há hibernação ou sumiço da classe operária, mas, entre luta armada, resistência sindical ou negociação, o desenvolver histórico da classe trabalhadora, nesse período, é algo complexo e diverso. Nesse sentido, percebemos que se faz necessário um mergulho mais aprofundado nas questões operárias, e muitos pontos ainda estão pendentes e devem ser investigados na intenção de apreender todas as faces que compõem essa discussão. Além disso, ampliar o debate e inseri-lo no

texto didático, buscando problematizar o movimento operário em sua trama política, social e cultural. A história do trabalho e as garantidas conquistas, previstas em lei, são fruto de ações de homens e mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência e tantos outros que percorreram ruas e avenidas, que enfrentaram o sistema trabalhista e capitalista em busca de melhores condições de vida e dignidade.

Considerações Finais

Ao final desta pesquisa, observamos que, em relação ao movimento operário e o livro didático, em suas propostas narrativas, certos avanços ainda são necessários. Principalmente no tocante aos avanços no campo da historiografia, que, na nossa compreensão, levam um certo tempo para chegar nesses livros. Encontramos narrativas que reproduzem movimentos operários atrelados a certas perspectivas, que geram um descompasso entre as reinterpretações historiográficas e o livro didático. Ou seja, sentimos ausência da inserção de homens, mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência e outros grupos que, juntos, fazem a história dos movimentos trabalhistas.

Os avanços desempenhados nas discussões historiográficas em muito não são encontrados nos textos didáticos desses livros; portanto, a contribuição que essas narrativas trazem aos docentes — para que esses problematizem a questão em sala de aula — encontra-se, parcialmente, limitada por tendências historiográficas e posturas/narrativas que autores e autoras escolheram para apresentar o tema. Percebemos que a temática do movimento operário precisa de um maior investimento por parte das editoras e dos autores. Sabemos que não teremos um livro ideal, mas que não podemos deixar simplesmente passar como algo “estático”, sem conexões com os movimentos sociais e as mudanças no campo trabalhista.

Essas questões nos levam a pensar também no próprio processo de produção dos livros didáticos, porque muitos dos dilemas mencionados

são impostos por especificações e orientações institucionais de produção desse material. Seus limites se tornam algo intrínseco ao próprio livro, determinação que envolve a complexidade por traz da fabricação desse produto, que é cobiçado por diversos setores da nossa sociedade, que acredita que, para realizar melhoria do nosso processo educacional, um bom livro é mais do que necessário, é fundamental.

Não estão errados com relação a isso, mas o campo de disputa em torno desse material se torna cada dia mais fervoroso, principalmente no diz a respeito ao livro didático de História. Esse, segundo Helenice Rocha (2013), possui uma relação precípua com a formulação da verdade histórica, que hoje está dentro de um tufão de abordagens epistemológicas conflitantes e paradigmas rivais, estabelecendo narrativas concorrentes; uma verdadeira guerra de narrativa.

Assim sendo, consideramos que tais coleções ainda necessitam percorrer um caminho avaliativo que reveja essa postura, essa escrita do passado. Processo que, compreendemos, está sendo prejudicado, atualmente, pelas decisões governamentais a respeito das políticas públicas sobre o livro didático. As perspectivas futuras não são estimuladoras. Contudo, pensar e questionar os limites presentes no livro didático, ainda é uma prática essencial no desenvolvimento da docência, e o trabalho do pesquisador-professor não pode cessar. E, não obstante, a prática dessa dualidade deve ser contínua, principalmente se desejamos contribuir para a formação e o desenvolvimento da consciência histórica de nossos alunos e alunas. De certo modo, podemos ter uma única certeza: a luta continua!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raphaela. O “novo” sindicalismo e a memória do movimento operário na primeira República. *Anais*, do XV encontro regional de história da Anpuh-Rio. 2012.

BATALHA, Claudio H. M. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

BEZERRA, Hollen Gonçalves. PNLD de história momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2017.

BOULOS, Alfredo Junior. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais/ Alfredo Boulos Júnior. 4. ed., São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história: das origens do homem à era digital**: 9º ano: manual do professor. 3. ed., São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.084 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/D7084.htmimpresao.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.009 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29. Acesso em: 29 nov. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos políticos- educativos emergentes. **Revista História Hoje**, vol. 7, nº 14, dezembro de 2018.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Mirian. 9º ano. **História: escola e democracia**: manual do professor. 1. ed, São Paulo: Moderna, 2018.

CARVALHO, Yuri Rosa. O movimento operário e a Ditadura Civil-Militar: resistência, luta armada e negociação. **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 1, nº. 3, março de 2012.

CASSIANO, Célia Cristina de F. Sistemas estruturados de ensino e mercado editorial brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. **Anais...** p. 1-12. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1996-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 287-312, jul./dez. 2020.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, v. 14, n.26, 2009.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais 3. ed., São Paulo: Saraiva, 2018.

GOMES, Angela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 320p.

MARX, Karl, 1818-1883. **O capital: crítica da economia política**; livro I: o processo do capital / Karl Marx; tradução Rubens Enderle. – 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **Convergências história: ensino fundamental: anos finais: 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NEMI, Ana Lucia; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi (org.). **Geração Alfa história: ensino fundamental: anos finais: 9º ano**. SM Educação: obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação: editora responsável Valéria Vaz. 2. ed., São Paulo: Edição SM, 2018.

ROCHA, Helenice. **O livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis**. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. – Rio de Janeiro: FGV Editora. 2017.

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. **Inspire História: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed., São Paulo: FTD, 2018.

SILVA, Marcelo Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2017.

VAINFAS, Ronaldo, *et al.* **História doc.**, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris**, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed., São Paulo: Ática, 2018.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**, 1: Edward P. Thompson; tradução Denise Bottmann. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. 2: a maldição de Adão/E. P. Thompson; tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. – 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**, 3: a força dos trabalhadores / E. P. Thompson; tradução de Denise Bottmann. – 2ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ENSINO DE HISTÓRIA E MUNDOS DO TRABALHO NAS ESCOLAS: O CHÃO DE ESCOLA COMO PRÁTICA DE HISTÓRIA PÚBLICA

Luciana Pucu Wollmann do Amaral

Secretaria Municipal de Educação de Niterói-RJ

Samuel Silva Rodrigues de Oliveira

Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)

Claudiane Torres da Silva

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro-RJ

Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência de vida dos alunos ou sua própria negação, tal como se expressava em dialetos incultos ou nas formas orais tradicionais (THOMPSON, 2002 [1968], P.36)

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos dos oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores (FREIRE, 1987 [1970], p.20)

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (HOOKS, 2021 [1994], p.133)

A história social dos “de baixo” articulou-se na sua trajetória, dentro e fora das universidades, à reflexão sobre a educação popular. Contra as ortodoxias das histórias nacionais dos heróis e das elites ou em oposição à formação de uma consciência histórica que não levasse em conta as práticas, saberes e temporalidades que marcam a vida e o cotidiano das comunidades escolares, essa historiografia buscou reconhecer as identidades dos educandos, construir uma relação de mutualidade entre professores e estudantes e colaborar com uma perspectiva emancipadora, assumindo um diálogo com os protestos que favorecem a construção de uma sociedade democrática e plural.

Nessa perspectiva, o problema central do Ensino de História é o questionamento das práticas que encapsulam os projetos de educação para emancipação social. E no centro de nossa didática está a divisão entre História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, que responde a uma consciência histórica que se estruturou no humanismo: uma temporalidade eurocentrada, que em sua origem atendia a formação das elites e das narrativas históricas nacionais européias, exaltava os movimentos culturais eruditos e letrados, distantes dos grupos populares, e foi marcada por uma perspectiva colonialista em relação às outras localidades do globo. No livro *Ensinar História Hoje* (1986), Suzane Citron abordou a importância de repensar esses recortes estanques e enraizados no ensino à luz da história social e das memórias dos estudantes e das comunidades que os cercam.

A questão pode ser acompanhada como um problema central para diferentes educadores na Europa e América que lutaram para construção de uma educação popular na democratização do ensino ao longo do século XX. Em “Experiência e Educação” (2001 [1968]), Thompson falava dos riscos em promover uma educação afastada dos saberes dos trabalhadores e classes populares, elaborando um ensino manipulativo que favorecesse a domesticação ou que alienasse o trabalhador dos conhecimentos necessários de sua comunidade para se situar na luta por direitos. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo

Freire abordou a importância de romper com uma “educação bancária” que interditava o diálogo com os saberes dos educandos, e transformava o sonho do oprimido em ser opressor. Enfatizou a dimensão ética e política de uma educação que se propõe emancipadora, atenta aos “temas geradores” capazes de promover uma relação de mutualidade com o educando e seu contexto sociocultural. Em *Ensinando à Transgredir* (2021), bell hooks explicou a importância de se reconhecer as comunidades dos educandos, e abrir espaço para abordar as desigualdades de classe, raça e gênero.

A questão pode ser atualizada em diferentes contextos e práticas em que se problematizam o espaço escolar como lugar de dominação social, afastado do intento de democratização da sociedade. E são essas referências que organizaram as preocupações do projeto *Chão de Escola* (<https://lehmt.org/category/chao-de-escola/>), uma seção do site Laboratório de Estudos da História do Mundo do Trabalho da UFRJ (LEHMT) que publica seqüências didáticas e entrevistas. Para esse artigo, abordaremos três pontos que organizam a prática da seção: como se formou um projeto de história pública *com* e *para* professores, os desafios enfrentados para refletir sobre o conceito de trabalho nos currículos do ensino básico de História e, por fim, como as reformas educacionais da atualidade, articuladas tanto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) quanto na normatização do Novo Ensino Médio, afetam as possibilidades de educação.

“Chão de Escola”: uma história pública *com* e *para* professores

Em julho de 2020, o site do LEHMT iniciou a seção intitulada *Chão de Escola*. No contexto da pandemia, procurava-se ampliar os espaços de troca de materiais de referência para o ensino, compartilhando experiências didáticas que refletissem as transformações e a renovação da História Social do trabalho. Naquele momento, as reuniões virtuais tornavam-se uma realidade cotidiana e se alargaram as possibilidades

de atuar na internet divulgando o conhecimento. No LEHMT, isso se encarnou numa série de ações que foram capitaneadas pelo Prof. Dr. Paulo Fontes, e se delineou na produção regular do podcast *Vale Mais*, do canal de YouTube *Labuta*, e das seções *Lugares de Memória dos Trabalhadores*, *Chão de Escola* e *Contribuições Especiais*.

As iniciativas estavam centradas na Universidade Federal do Rio de Janeiro e buscavam formar redes, de diferentes geometrias e densidades, na construção de uma História Pública com foco na discussão sobre o Mundo do Trabalho. O conceito de *história pública* foi elaborado nos Estados Unidos nos anos 1970, onde se definiu como uma especialização em nível de pós-graduação, com associações, eventos e publicações específicas para diferentes áreas que atuavam no mercado de trabalho fora da academia com a produção de conteúdo histórico. Na década de 2010, essa noção chegou ao Brasil e mobilizou diferentes historiadores interessados em refletir sobre divulgação científica e também sobre as várias formas de construção da consciência histórica com atores sociais diversos (MAUAD, ALMEIDA, SANTHIAGO, 2016; FAGUNDES, 2019; FERREIRA, HERMETO, 2021).

A relação dos historiadores, acadêmicos ou não, com o público sempre foi uma constante em diferentes momentos históricos, e esteve presente como preocupação das variadas tradições historiográficas, mas a palavra e o conceito “história pública” vocalizou um problema que foi mais bem definido por Michel Frisch (2016). Mobilizando a noção de *shared authority*, ele percebia que as definições dos públicos da história criaram diferentes mediações possíveis para a produção do conhecimento e, também, para a construção da consciência histórica. Num esforço de reconhecer os diferentes lugares de produção dos saberes e as autorias compartilhadas com várias comunidades e atores, era importante compreender como determinado agente social falava *pelo*, *para* ou *com* o público. Num momento em que os profissionais de história se alocam em diferentes lugares sociais e instituições do mercado de trabalho, e num contexto em que a história se tornou um

produto de consumo na cultura de massa – através de diferentes práticas que transcendem a atuação do historiador acadêmico e mesmo a crítica histórica profissional -, a noção de “história pública” tem a capacidade de vocalizar problemas que não são evidentes e também refletir sobre a *práxis* do historiador em sentido amplo, fora do ambiente universitário.

As diferentes seções do LEHMT refletem as preocupações variadas com o debate público da história e as inserções em esferas distintas da sociedade. O *Chão de Escola* foi pensado *com* e *para* professores(as) de História e coordenado por professores(as)-pesquisadores(as) do LEHMT que atuam na educação básica. Para tanto, oferece uma série de sequências didáticas, entrevistas e sugestões de práticas de ensino-aprendizagem que dialogam com a renovação da história social do trabalho. A maior parte da seção é de transposições didáticas: um convidado, que tenha realizado uma pesquisa no âmbito dos mundos do trabalho ou que tenha alguma atuação no campo da educação, faz uma redução de problemas historiográficos e propõe uma sequência de atividades pedagógicas focando a educação básica.

A sequência/transposição didática deve assumir como pressuposto o diálogo com os saberes e tempos escolares constitutivos do trabalho docente; logo, é fundamental delimitar os conteúdos escolares de História, as habilidades e objetivos que se pretendem atingir com os estudantes, articulados a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da prática docente em História. Além disso, ela deve contemplar uma narrativa da sequência didática na forma de seu uso em sala de aula. Assim, o professor pode avaliar quantas aulas seriam necessárias para realizar a atividade e as diferentes interações assumidas no espaço escolar que ampliam o repertório docente para pensar e refletir sobre sua *práxis* cotidiana.

Outra marca das sequências didáticas é o uso de documentos no contexto escolar, para favorecer a construção de problemas históricos no diálogo com os estudantes em sala de aula e também uma

aproximação das várias operações críticas assumidas pelo historiador para construir o conhecimento. Ainda que busque estabelecer um vínculo com a renovação da historiografia acadêmica da área dos mundos do trabalho, a prática de história pública do *Chão de Escola* parte do princípio que o conhecimento constituído no ensino da disciplina nas diferentes comunidades escolares partem de dinâmicas e sentidos éticos e políticos heterogêneos, específicos à cada cultura escolar. E a tentativa de elaborar uma narrativa do uso da sequência didática tenta construir um parâmetro que possibilite o professor-leitor da seção adaptar à sua realidade.

Abaixo, segue um quadro das atividades que foram realizadas até o momento, para que se possa visualizar a variedade de temas e propostas abordadas. Apresentamos a autoria das atividades na rede que constituímos com professores-pesquisadores, a data de publicação e o título da sequência didática ou entrevista. Tem-se por hábito de ter uma publicação por mês, sendo que a seção respeita os períodos de férias escolares, quando também não publicamos.

Autor/Instituição	Data/Título
Claudiane Torres (SME-RJ / LEHMT-UFRJ)	07/07/2020 - O trabalho das profissionais da área de saúde nas pandemias de 1918 e 2020
Luciana Wollmann (SME-RJ/ SEEDUC-RJ / LEHMT-UFRJ)	04/08/2020 - As lutas dos trabalhadores em conjunturas pandêmicas (1358, 1918 e 2020)
Samuel Oliveira (CEFET-RJ/LEHMT-UFRJ)	01/09/2020 - As reformas urbanas de Pereira Passos (1902-1906) e a formação dos subúrbios e da zona sul
Denize Carolina A.A. Silva (ETEC Carmine Tundisi)	06/10/2020 - Aprender História na Formação Profissional: a relação entre a disciplina de História e o Ensino Médio integrado ao Técnico
Samuel Oliveira (CEFET-RJ/LEHMT-UFRJ) e Renata Moraes (UERJ / LEHMT-UFRJ)	03/11/2020 - A revolta escrava do Haiti e o movimento dos trabalhadores e negros pelo mundo
Renata Moraes (UERJ / LEHMT-UFRJ)	17/11/2020 - Renata Moraes (UERJ) fala sobre o curso de extensão “Reflexões e novas abordagens sobre o lugar dos negros e negras no Ensino de História” oferecido para professores da Educação Básica

Autor/Instituição	Data/Título
Luciana Wollmann (SME-RJ/ SEEDUC-RJ /LEHMT-UFRJ) e Felipe Ribeiro (UESPI/ LEHMT-UFRJ/ ProfHISTÓRIA)	08/12/2020 - Do Abono de Natal ao Décimo Terceiro Salário
Cristina Meneguello (Unicamp)	09/02/2021 - Cristina Meneguello (UNICAMP) fala da sua experiência como coordenadora da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB) e da organização do Dicionário Biográfico Excluídos da História
Patrícia G. Oliveira (SEEDUC-RJ)	02/03/2021 - Mulheres, Segunda Guerra e a emancipação do trabalho feminino
Alessandra Carvalho (COA-UFRJ) e Claudiane Torres (SME-RJ/ LEHMT-UFRJ)	03/04/2021 - Os impactos da ditadura civil-militar nas lutas e direitos das trabalhadoras e trabalhadores do campo
Renata Moraes (UERJ/ LEHMT-UFRJ)	11/05/2021 - O mês de maio e os trabalhadores do Brasil
Adauto Santos Rocha (GPHIAL-U-NEAL / UFRRJ)	01/06/2021 - O trabalho na economia canavieira e a questão indígena
Fernanda Crespo (SME-RJ e Celso Lisboa)	06/07/2021 - “A quem cabe a grita?” – Laudelina de Campos Mello e a luta das trabalhadoras domésticas no Brasil República
Flávia Fernandes (UFF)	20/07/2021 - Flavia Fernandes (UFF) fala sobre o trabalho doméstico e suas reflexões para professores da Educação Básica
Raphael Rajão Ribeiro (MHAB/ PBH)	03/08/2021 - Futebol Operário – lazer, profissão e cultura dos trabalhadores, por Raphael Rajão Ribeiro.
João Christovão (SME- Cabo Frio/ SME-RJ/ LEHMT-UFRJ)	07/09/2021 - Trabalhadores das salinas
Márcio Romerito da Silva Arcoverde (CODAI-UFRPE)	05/10/2021 - Trabalhadores migrantes no Brasil republicano – trajetórias, memórias e políticas públicas
Márcio Romerito da Silva Arcoverde (CODAI-UFRPE) e Maciel Henrique Silva (IFPE)	18/11/2021 - Trabalhadores(as) escravizados(as) e livres no Brasil: terras, migrações, memórias e identidades
José Robson da Silva (SMC-SP / ProfHISTORIA/UNICAMP)	10/02/2022 - Tempos de luta: trabalhadores e política em um contexto de democracia de massas (1945-1964)
Claudiane Torres (SME-RJ /LEHMT-UFRJ)	10/03/2022 - Introdução ao tema trabalho no currículo de História
Rodrigo P.S. Motta (UFMG)	31/03/2022 - Rodrigo Patto (UFMG) fala sobre o golpe de 1964, ditadura militar e suas reflexões para professores da Educação Básica

Autor/Instituição	Data/Título
Paulo H.S. Damião (Unicamp)	21/04/2022 - Os trabalhadores e o uso da Justiça do Trabalho durante a ditadura militar, por Paulo Henrique Silveira Damião
Keila Villa Flor (TEM COR NA EDUCAÇÃO/ UNB)	13/05/2022 - Keilla Vila Flor (UnB) fala sobre os debates de gênero, raça, classe e suas reflexões para professores da Educação Básica
Victória Ferreira Cunha (SEE/MG - LEHMT/UFRJ)	17/06/2022 - Mulheres operárias, trabalho e sindicalismo na ditadura civil-militar brasileira
Vitor Monteiro (SME-RJ)	11/08/2022 – A classe trabalhadora construindo a cidade entre lutas e resistências, início do século XX: Rio de Janeiro, início do século XX

Quando se analisa o conteúdo da seção *Chão de Escola*, observa-se a importância da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 no ensino de História. Esses regulamentos alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no início dos anos 2000 e evidenciaram a importância de promover uma educação antirracista. Além disso, os debates interseccionais de classe, território, etnia, raça, gênero e sexualidade são temas que tem impactado de forma profunda as pesquisas de História Social e o ambiente acadêmico contemporâneo. As lutas pela emancipação das mulheres, dos negros e dos grupos LGBTQI+ têm forçado uma atualização das epistemologias na História e Ciências Sociais, re- vendo pressupostos, linguagens e abordagens.

Na seção, também há destaque para a discussão sobre a “ditadura militar” - tema que angustia os professores de História pelo negacionismo que tem ganhado destaque com a proliferação de blogs de grupos conservadores e a polarização política na justiça de transição brasileira. A instauração da Comissão Nacional da Verdade (2011-2014) e a politização do tema da ditadura civil-militar na década de 2010 afetaram o debate público e os ambientes escolares. As tentativas de interdição dos professores do ensino básico em abordar essa discussão, seja perseguindo-os com acusações de “doutrinação” ou promovendo

autocensura, afastam os saberes escolares da abordagem dos regimes autoritários recentes no Brasil. Além disso, deve-se salientar que o fato desses conteúdos serem alocados nos currículos nos finais de semestre favorece operações de desvio na abordagem do conteúdo¹.

O perfil da rede de professores-pesquisadores que contribuíram para a seção está fortemente marcado pelas perspectivas assumidas no LEHMT-UFRJ. Das 25 contribuições, 11 são de membros vinculados ao laboratório, expressando a preocupação que o mesmo tem com campo do ensino. Além dos pesquisadores que o integram atuarem como professores, o LEHMT-UFRJ ao longo de sua trajetória realizou várias incursões na didática da História, pensando cursos para públicos diversos. Em 2016, ainda quando esteve sediado na Fundação Getúlio Vargas, ofereceu um curso para os estudantes do ensino médio, abordando temáticas de História contemporânea relacionada aos mundos do trabalho. Em 2017, realizou uma pareceria com o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, oferecendo um curso de formação para docentes. Em 2018, repetiu-se o curso de História para estudantes do ensino médio no CEFET-RJ. Antes da seção *Chão de Escola*, já havia uma aproximação com o campo do ensino de História.

Uma das preocupações centrais do laboratório é a percepção de que o conceito trabalho e sua transversalidade tem sido apagado na pós-modernidade. O questionamento dos projetos de modernidade e de sua relação com a História ampliou os domínios da disciplina, mas simultaneamente tem-se uma tendência ao abandono dos conceitos de classe social e trabalhador(a) como chave explicativa dos processos sociais. Perde-se de vista que essas noções foram constitutivas das experiências dos diferentes grupos e são mais multifacetados que a história estruturalista ou a ortodoxia marxista pressupunha. Ademais,

1. A discussão sobre Ensino de História e o tema da ditadura na contemporaneidade foi abordado por vários atores. Ver DUARTE & CERRI, 2012; CERRI & PENNA, 2020; OLIVEIRA, 2021.

a desconstituição do mundo socialista, a redução da importância política dos sindicatos e o avanço do neoliberalismo no final do século XX favoreceram a um esmaecimento do conceito de trabalho e da relevância de se abordar uma consciência de classe na esfera pública e também no ensino.

O uso da História Social do Trabalho na sala de aula: reflexões e possibilidades

“Já viu quanto tá o quilo da carne, menor?”, indagou o estudante do 8º ano do Ensino Fundamental, enquanto discutíamos informalmente a alta de preços dos alimentos. A aula era sobre a Revolução Francesa. O slide projetado pelo *data show*, exibia informações detalhadas sobre a precária situação de vida dos franceses na França governada por Luís XVI. Rapidamente, aquela “aula palestra” deu lugar a um debate sobre a inflação galopante no Brasil recente, transformando um conteúdo de História talvez não muito relevante na compreensão daqueles estudantes, em um material vivo e significativo para eles.

A escola em questão era pública e situada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Mas, poderia ser na zona leste de São Paulo, nas cidades satélites de Brasília ou nas zonas periféricas de Salvador ou Porto Alegre. Cotidianamente – e sem que percebamos ou tenhamos tempo para refletir a respeito – os estudantes da classe trabalhadora estão trazendo questões para as aulas de História. São questões atuais que envolvem questões de raça, gênero, sexualidade, insegurança alimentar, violência urbana e direitos sociais. Esses aspectos, que já se mostravam latentes dentro do espaço escolar, vieram à tona de forma escancarada dentro do contexto de conjuntura pandêmica e adentraram a escola com particular força a partir da retomada do ensino presencial indicando que esse – e é fundamental que o seja – é um caminho sem volta.

E como a História Social do Trabalho pode auxiliar as professoras e professores de História nessa tarefa de repensar em como trabalhar determinados conteúdos? Afinal, essa é uma área de pesquisa que dialoga diretamente com a trajetória de muitos estudantes que majoritariamente pertencem às famílias da classe trabalhadora. Muitos deles, inclusive, são negros, periféricos, migrantes, mulheres, filhos de assalariados e mais uma série de elementos que compõem a classe trabalhadora brasileira plural e multifacetada, aspectos esses, aliás, que vêm sendo profundamente observados pelos (as) historiadores (as) sociais do trabalho em suas pesquisas, que buscam cada vez mais atentar para a *interseccionalidade* desses aspectos. Por que, então, os novos estudos da História Social do Trabalho parecem tão distantes das salas de aulas das escolas de Ensino Fundamental e Médio do país?

Primeiramente, é preciso pontuar que o último documento regulador curricular para o ensino básico – a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – faz poucas menções aos trabalhadores (as). Ainda que nos dediquemos a explorar a questão do currículo um pouco mais adiante, já é importante indicar de antemão o quanto as pesquisas recentes da História Social do Trabalho não estão contempladas no último documento curricular que serve de base para os docentes organizarem e elaborarem as suas aulas. Em todo o documento, o termo “trabalhador” aparece uma ou duas vezes. As palavras “operário”, “sindicato” e “greve” quase sequer são mencionadas, ainda que configurem elementos chave para compreender diferentes períodos da História do Brasil e do mundo. Em nenhum momento, as lutas empreendidas por negros, indígenas e mulheres são dimensionadas dentro de uma perspectiva de classe e/ ou trabalhadas de maneira interseccional. Já o conceito de trabalho, quando mencionado, é tomado apenas para pensar diferentes formas de ocupação ou até mesmo, para tratar do mercado de trabalho em si e não como categoria histórica e analítica.

Trata-se, sem dúvida, de um projeto para a educação que busca direcionar a categoria trabalho priorizando às exigências do mercado (SANTOS, 2021). Ainda que essa correlação não configure algo novo, visto que é possível identificar desde os primórdios da educação profissional no Brasil essa associação entre o ensino e a necessidade de suprir mão de obra produtiva para o mercado (*Idem*), observamos o quanto a BNCC esvazia ainda o conceito de trabalho enquanto categoria histórica, a partir do momento em que incorpora e naturaliza certa narrativa empresarial, conforme veremos mais adiante. Como “pano de fundo” de todo o processo de discussão e aprovação desse último documento norteador curricular, observamos o acelerado processo de precarização e flexibilização do trabalho da multiplicação das formas de trabalho parcial, temporário, precarizado, da desestruturação da organização sindical tradicional, da desindustrialização, dos “golpes” sofridos pela classe trabalhadora pela agenda de reformas ultraliberais e ultraconservadoras dos últimos anos, tais como a reforma trabalhista, a reforma da previdência e os efeitos reais e simbólicos que isso gera. Por esses motivos, talvez nunca tenha sido tão necessário trazer os novos estudos sobre trabalho e trabalhadores para dentro das escolas do ensino básico.

Por outro lado, muitas vezes os materiais de apoio que podem auxiliar aos docentes e aos estudantes a pensar os mundos do trabalho dentro de uma perspectiva mais ampla, não estão disponíveis no cotidiano escolar. Quando pensamos no material geralmente ofertado – o livro didático – observamos que mesmo as coleções mais recentes apresentadas às escolas públicas através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda são permeados por uma narrativa articulada à História Política (ZANELATTO & SOUZA, 2020), dentro de uma ordenação cronológica e eurocentrada. Aos trabalhadores (as), faltam-lhes agência. Quando as suas lutas e reivindicações aparecem, ficam-lhes reservados os boxes e leituras complementares, e raramente, eles (as) aparecem no centro das narrativas. Ele não tem cor, gênero e

nem origem, predominando assim, a visão cristalizada no imaginário escolar de que trabalhadores seriam homens, brancos e não raro, descendente de europeus.

Isso não quer dizer, por certo, que inexistia uma infinidade de docentes que procuram fazer das suas aulas importantes espaços de reflexão para além de uma simples reprodução dos conteúdos previstos em currículos mínimos da educação básica. A todo momento e em toda parte, encontramos professores (as) que lecionam dentro de uma perspectiva dialógica (FREIRE, 1987), buscando assegurar a participação dos estudantes no processo educativo, valorizando as suas experiências, à sua diversidade, estimulando a sua reflexão crítica e o reconhecimento de si como sujeitos que atuam individualmente e coletivamente na sociedade. O que falta, muitas vezes, é espaço para o compartilhamento dessas práticas. Seja em percursos formativos docentes ou em reuniões pedagógicas, é fundamental que os (as) educadores (as) tenham espaços para (re)pensar a sua *práxis*².

Assegurar esses espaços, portanto, é fundamental para que possamos avançar nos debates sobre a importância de trazer os temas pesquisados pela História Social do Trabalho para dentro da escola, visto que este se trata de um movimento que se dá não apenas da universidade para dentro do espaço escolar, mas das salas de aula da educação básica para a universidade. Afinal, é de lá que surgem provocações como a do estudante que trouxe para a aula sobre a Revolução Francesa questionamentos como o preço da carne na atualidade. A partir daí, pode-se abrir um debate sobre a alta do custo de vida no Brasil, ressaltando como a questão da carestia integrou historicamente

2. A *práxis*, no sentido desenvolvido por Paulo Freire, envolve o movimento da ação-reflexão-ação contínuo do (a) educador (a) sobre a sua prática. Segundo Freire, esse movimento dialético nos direciona à uma educação libertadora e emancipadora, capaz de superar a contradição entre oprimido e opressor (FREIRE, 1987).

o repertório de lutas da classe trabalhadora brasileira e hoje, se vê novamente revisitada³.

Remar contra toda essa corrente que apaga as experiências dos(a) trabalhadores(as) na história e no cotidiano escolar, no entanto, não é uma tarefa solitária. Esse é um debate coletivo que deve estar presente não apenas nas escolas e universidades, mas nos fóruns de educação, nos diferentes coletivos e associações de historiadores e nos sindicatos de classe. Afinal, diretrizes curriculares e reformas do ensino atingem diretamente os profissionais da educação e interferem significativamente no seu trabalho que, aliás, vem passando por um novo ciclo de precarização.

As reformas educacionais e o impacto no ensino de História no chão da escola

A política neoliberal tem contribuído constantemente para a precarização do trabalho docente e das possibilidades do Ensino de História emancipador. E a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº13.415/2017 é basilar nesse sentido, visto que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura desse segmento da Educação Básica, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de oitocentas horas para mil horas anuais com prazo para aplicação até 2022, definindo uma nova organização curricular, que promete mais flexibilidade atrelada a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3. É difícil precisar quando a incompatibilidade entre os salários dos trabalhadores e o custo de vida no país, motivaram os primeiros protestos contra a carestia no Brasil. Eles podem ser encontrados nos protestos da “Panela Vazia” nos anos 1950, 1960 e 1970, nos comícios públicos dos trabalhadores cariocas no início do século XX, nos motins contra a carestia na Bahia oitocentista e certamente, a sua origem é anterior. A partir de 2021, a “Marcha da Panela Vazia” vem sendo revivida no país, sobretudo em São Paulo e a questão da carestia novamente passa a figurar fortemente no repertório de lutas dos (as) trabalhadores (as). Para mais ver: <https://revistaforum.com.br/politica/2021/11/25/marcha-da-panela-vazia-lota-ruas-da-favela-de-heliopolis-em-so-paulo-veja-video-106644.html>

Por trás de um discurso que vende a ideia de qualidade de ensino através da promessa de escolha dos estudantes por meio de itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, nos deparamos com um projeto que reduz o ensino de História. Propõe a não obrigatoriedade da disciplina que passa a compor uma área de conhecimento, altera a vida profissional dos docentes da Educação Básica, impacta negativamente o Ensino Superior e coloca os estudantes em situação de alienação do direito de conhecer temas e conceitos importantes da História que foram suprimidos da BNCC.

Como já vimos, além de preservar uma estrutura curricular de ensino de História em que a noção de “mundos de trabalho” é lacunar em relação às experiências dos trabalhadores(as) e do cotidiano escolar, a BNCC pretende formar os discentes para o mercado de trabalho de maneira acrítica dando ênfase no discurso do empreendedorismo.

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, **impõem-se novos desafios** às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (BNCC: 568. *Grifos nossos*).

A Reforma do Ensino Médio também apresenta o tema “trabalho” através uma glamourização do discurso de que todos os jovens podem ser protagonistas de suas carreiras profissionais através do empreendedorismo, da “pejotização” e da “uberização” que mascaram a crescente precarização do trabalho. Cabe aqui ressaltar outros problemas da Reforma do Ensino Médio. A promessa, através da propaganda, da reconciliação dos jovens com seus sonhos e expectativas que esbarram em escolas que não terão condições de entregar o prometido aos discentes, já que muitas não possuem sequer estrutura física nem

humana para implementar as mudanças, haja visto a falta crônica de professores da Educação Básica. Essas medidas alteram drasticamente a vida profissional dos docentes da Educação Básica que fatalmente serão colocados a disposição para deslocamentos entre escolas, além da brecha de flexibilizar as exigências para o exercício da docência através da admissão do notório saber

Nos deparamos com a supressão de temas plurais e democráticos, colocando a História em segundo plano dentro dos itinerários formativos condutores da dinâmica escolar proposta.

A grade curricular das escolas públicas e privadas - estas com maior possibilidade de mobilidade e ação já que trabalham com verba privada e com demanda de público-, não terão mais o formato utilizado até então em que as disciplinas são apresentadas individualmente. Com a BNCC os objetos de conhecimento passam a ser divididos em áreas de conhecimento ficando a História na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) integrando as disciplinas de Filosofia, Geografia e Sociologia.

Diante e todas essas mudanças a partir das reformas educacionais, cabe perguntar: qual o papel do ensino de História na formação intelectual dos estudantes? Quais problemas serão enfrentados se os conceitos históricos fundamentais para a compreensão dos processos forem suprimidos? Que impacto essas ausências terão na vida dos(as) estudantes e futuros(as) trabalhadores e trabalhadoras? Reformas marcadas por propostas liberais a partir da lógica de mercado, como os professores e professoras da educação Básica lidarão com essa nova realidade? No contexto de uma reforma que propõe o rompimento do diálogo com os docentes, a crescente criminalização do seu trabalho, a descaracterização de conselhos e órgãos consultivos, o enfraquecimento do sindicalismo da categoria, o aumento de circulação de fake news e discursos negacionistas na era da pós-verdade só nos resta resistir e agir para que todos os espaços oferecidos aos professores e professoras de História sejam aproveitados para problematizar os processos históricos e preparar criticamente os discentes para os mundos do trabalho.

Nesse sentido, não podemos naturalizar a construção dos objetos, categorias, conteúdos e princípios norteadores da BNCC. Por outro lado, é preciso pensar estratégias de atuação em sala de aula, criar planos de aulas que promovam o debate crítico e historicizar os temas propostos pelo conceito de trabalho na BNCC. Antes mesmo de chegar no Ensino Médio, os professores e professoras do Ensino Fundamental devem propor uma metodologia que questione a naturalização de temas como o trabalho, por exemplo, dialogando com as experiências compartilhadas pelos discentes.

O texto da BNCC que fundamenta o trabalho como tema transversal no currículo de História aponta que, atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Entretanto, é fundamental ressaltarmos que essas transformações ocorrem nas formas de participação dos trabalhadores e trabalhadoras nos diversos setores da produção, na precarização das relações de trabalho, nas oscilações de taxas de emprego e desemprego, no uso do trabalho intermitente, na pulverização dos locais de trabalho e no aumento global da concentração de renda e da desigualdade social. Diante desse cenário, a experiência do trabalho na contemporaneidade impõe novos desafios e problematizações formuladas no campo das Ciências Humanas, envolvendo várias disciplinas, incluindo os impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção e de trabalho. Já no Ensino Médio, a BNCC descreve que é o período de ampliar e aprofundar as aprendizagens que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, sendo seu eixo orientador uma Educação Ética. Essa Educação Ética seria uma formação de juízo sobre a conduta humana, elemento considerado pela base como necessário à vivência em sociedade. Essa proposta “tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos” (BRASIL, 2017b, p. 547). Cabe questionar qual o lugar

dos direitos sociais, previdenciários e trabalhistas na configuração dos Direitos Humanos e da conduta ética nas sociedades.

O tema trabalho como eixo transversal na BNCC pode ser objeto de leituras críticas e capazes de operar um desvio em relação às normas e políticas neoliberais. E o papel da seção Chão de Escola é resistir e agir! Utiliza as próprias orientações da BNCC para ampliar o ensino de História com o foco no Mundos do Trabalho através de uma perspectiva crítica e atualizada com os trabalhos acadêmicos, além de entender que professores e professoras da Educação Básica são produtores de currículos e de saberes que estão em construção o tempo todo.

A partir das sequências didáticas, criadas com o critério de enquadramento das competências e habilidades propostas pela BNCC, propomos historicizar o trabalho e suas relações buscando diversificar temas dentro das novas perspectivas no campo da História Social do Trabalho como gênero, raça e classe. A historicização da categoria trabalho pode ampliar abordagens no sentido de pensar suas mudanças ao longo do tempo e não atribuir ao trabalho uma ideia pré-concebida do “uso de novas tecnologias” como é atribuído pela BNCC.

Nesse sentido, o Chão de Escola possibilita, através do diálogo e do contato com novas pesquisas acadêmicas, que docentes possam construir seus currículos e saberes em sala de aula, ouvindo as experiências dos discentes, abordando temas pertinentes ao público que atende e possibilitando construir reflexão crítica percebendo todo o processo de luta da classe trabalhadora ao longo da História do Brasil. Assim, utilizar as habilidades da BNCC nas sequências didáticas para abordar temas de História Social do Trabalho configura também subverter um currículo mínimo que se apresenta acrítico.

Considerações finais

A educação básica no Brasil é cobrada constantemente para oferecer um ensino vocacional, em que os estudantes são interpelados a

participar e a ingressar do mercado de trabalho. Por outro lado, poucas vezes o conceito de trabalho é problematizado no ensino de História em sua acepção ampla, interdisciplinar e central na organização do tempo presente e das experiências dos educandos. E esse é um dos eixos centrais que problematizamos com a seção *Chão de Escola*, um projeto de história pública articulado *com e para* professores a partir da formação de uma rede de professores(as)-pesquisadores(as) nucleadas no LEHMT-UFRJ.

Ao longo desse artigo, apresentamos o quanto os temas recentes da História Social do Trabalho estão ausentes no último documento norteador do currículo, a BNCC. E se por um lado, ressaltamos que toda a discussão em torno do currículo e das reformas educacionais trazem em si interesses empresariais que objetivam instrumentalizar a educação buscando atender as demandas do mercado. Na compreensão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, enfatizamos a importância de se assegurar espaços que possam salvaguardar a autonomia, o papel intelectual docente e a participação dos estudantes no processo educativo. Esses são os princípios fundamentais para a construção de uma educação democrática e libertadora, apontados por Paulo Freire, Bell Hooks e E. P. Thompson e dos quais corroboramos.

O trabalho desenvolvido no Chão de Escola propõe pensar o trabalho, a luta dos trabalhadores e trabalhadoras, através de temas que problematizem o que nos é apresentado. Coloca uma lente de aumento nas questões nacionais, na história do trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil, procurando indicar o quanto é impossível falar na história do país sem refletir sobre a história dos mesmos. Os estudantes, no entanto, longe de ser meros repositórios de informações, são parte viva dessa história. Eles pertencem à classe trabalhadora plural e multifacetada que compõe esse país. Dessa maneira, reconhecer a agência dos trabalhadores e trabalhadoras é também reconhecer a sua própria.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BITTENCOURT, Julinho. Marcha da Panela Vazia lota ruas das favelas de Higienópolis. *Revista Fórum*. 25 / 11 / 2021. Disponível em:

<https://revistaforum.com.br/politica/2021/11/25/marcha-da-panela-vazia-lota-ruas-da-favela-de-heliopolis-em-so-paulo-veja-video-106644.html>. Acesso em 15/08/2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

CERRI, Luís Fernando; PENA, Fernando de Araújo. Uma escola, cem partidos: a multiplicidade de posições político-econômicas entre estudantes em um estudo quantitativo. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 8-28, jul.-dez., 2020.

CITRON, Suzane. *Ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

DUARTE, Geni Rosa, CERRI, Luís Fernando. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Diálogos (Maringá, Online)*, v.16, supl. Espc., p.229-256, dez.2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FAGUNDES, Bruno Lontra. “História pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos”. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v.11, n.23, p.29-47, maio/ago.2019.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (orgs.) BNCC de História nos estados: o futuro do presente. Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2021.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, A. M., ALMEIDA, J.R, SANTHIAGO, R. (org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra & Voz, 2016. p.57-71.

GERMINARI, Geyso Dongley; MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Reforma do Ensino Médio e a base nacional comum curricular: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História.

GREENE, Julie. Rethining the Budaries of Class: Labor History and Theories of Class and Capitalism. *Labor: Studies in Working-Class History*, v.18, n.2, p.92-112, 2021.

HERMETO, Miriam, FERREIRA, Rodrigo de Almeida (org.) *História Pública e ensino de História*. São Paulo: Letra & Voz, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2001.

MAUAD, A. M., ALMEIDA, J.R, SANTHIAGO, R. (org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra & Voz, 2016.

OLIVEIRA, Samuel S.R. O projeto Ditadura em Prosa: história pública e o ensino da ditadura civil-militar. *Revista História Hoje*, São Paulo, v.10, n.20, p.90-109, 2021.

SANTOS, Bergston Luan. Trabalho e política para Ensinar História: apontamentos sobre a BNCC e a Educação Profissional e Tecnológica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021.

THOMPSON, E. P. “Educação e experiência”. In: *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ZANELATTO, João Henrique; SOUZA, Rayane Layra. Os trabalhadores nos livros didáticos de História na Segunda República (1930-1945). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 36, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Alcione Aparecida da Silva - Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (PPGHP-UNESPAR), campus de Campo Mourão. Professora da Escola Municipal Dr Carlito Thomé da Silva, na rede pública de ensino em Ribeirão do Pinhal-PR. E-mail: alcionesilva2327@gmail.com

Ana Cláudia de Jesus Lopes - Licenciada em História pela Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), Especialista em Educação em Direitos Humanos (NEIM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestra em História pelo PPGH-UFBA. Pesquisadora do grupo Percorso Expográfico, Pesquisa, Patrimônio e Memória pela UFRB.

Claudiane Torres da Silva - Professora de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, coordenadora do Chão de Escola no Laboratório de História do Mundos do Trabalho (LEHMT-UFRJ), coordenadora da equipe de História do Pré-Vestibular CECIERJ e coordenadora do Fórum de Educação Básica da ANPUH-Rio.

Clivya da Silveira Nobre - Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista CAPES, e licenciada em História pela UFRN.

Cyntia Simioni França - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de

Mestrado em História Pública (PPGHP) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: cyntiasimioni@yahoo.com.br

Daniela Félix de Oliveira - Aluna do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Professora da Rede Estadual de Ensino do Piauí.

Eulália Maria A de Moraes - Doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de Paranavaí; membro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP-UNESPAR), campus de Campo Mourão. E-mail: eulalia.moraes@unespar.edu.br

Felipe Ribeiro - Professor Adjunto de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Parnaíba, atuando na Licenciatura Plena em História e no PROFHISTÓRIA. Doutor em História, Política e Bens Culturais pelo CPDOC-FGV. Pesquisador do Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT) e do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Cidade, Memória e Patrimônio (NUPECIMP). Coordenador do GT Estadual Mundos do Trabalho Piauí. E-mail: feliperibeiro@phb.uespi.br

Fernando Cauduro Pureza - Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba e do PROFHISTÓRIA - UFPB. E-mail: fcpureza@gmail.com

Geovanni Gomes Cabral - Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Guilherme Felkl Senger - Mestre e licenciado em História pela UFRGS. Especialista em História Africana e Afro-Brasileira pela FAPA. Experiência de mais de 15 anos entre a rede pública e privada atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Socioeducação.

Isaque de Souza de Oliveira - Mestrando e Graduado em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O texto publicado nesta coleção é fruto dos desdobramentos de uma pesquisa que teve início na graduação em torno das narrativas do “Movimento Operário nos livros didáticos de História” e que continua no mestrado acadêmico de História da UNIFESSPA.

Joseanne Zingleara Soares Marinho - Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História- ProfHistória e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB) da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Juçara Mello - Professora Adjunta do Departamento de História da PUC-Rio, atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura e no PROFHISTÓRIA. Doutora em História Social da Cultura pela PUC-Rio. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Oficinas da História e Coordenadora do Grupo de Pesquisas “Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC). E-mail: jsbmello@puc-rio.br

Juliana da Silva Barros - Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora da Educação Básica na cidade de Conde-PB e mestranda pelo PROFHISTÓRIA-UFPB. E-mail: juliana.sb@live.com

Luciana Pucu Wollmann do Amaral - Professora de História da rede municipal de Niterói-RJ e integra a Equipe de Educação Continuada e Educação para o Mundo do Trabalho do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Doutora em História pela FGV, é integrante do Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT/ UFRJ), onde coordena a seção “Chão de Escola”.

Maíra Wencel Ferreira dos Santos - Mestre pelo PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e docente da rede municipal de ensino de Campo Mourão-PR. E-mail: mairawencel@hotmail.com

Marcus Vinícius da Luz Rocha Sousa - Mestrando do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Milca Fontenele de Sousa - Professora de História na Educação Básica em Piracuruca – PI. Aluna de Pós-Graduação, nível mestrado, do curso Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

Samuel Silva Rodrigues de Oliveira - Professor e pesquisador do CEFET-RJ e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq e Jovem Cientista de Nosso Estado pela FAPERJ, é um dos coordenadores do Chão de Escola, no Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT/ UFRJ).

Tiago Nilson da Silva - Professor da educação básica no município de Itajaí-SC e Governador Celso Ramos-SC. Mestrando no PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: tiagonilson@yahoo.com.br

Este livro foi composto em
Dante MT pela Edupe.
