



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

LUIZ CARLOS RODRIGUES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA
NO CENTRO DE ENSINO ARLINDO FERREIRA DE LUCENA, EM BARRA DO
CORDA - MARANHÃO**

ARAGUAÍNA - TO

2021

LUIZ CARLOS RODRIGUES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA
NO CENTRO DE ENSINO ARLINDO FERREIRA DE LUCENA, EM BARRA DO
CORDA - MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *campus* Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente.

ARAGUAÍNA – TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586e Silva, Luiz Carlos Rodrigues da .
A Educação Patrimonial como estratégia de Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda- Maranhão. / Luiz Carlos Rodrigues da Silva. – Araguaína, TO, 2021.
231 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2021.
Orientador: Marcos Edilson De Araújo Clemente

1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial . 3. História Local . 4. História . I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUIZ CARLOS RODRIGUES DA SILVA
**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA
NO CENTRO DE ENSINO ARLINDO FERREIRA DE LUCENA, EM BARRA DO
CORDA - MARANHÃO**

Dissertação ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *campus* Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente.

Aprovada em 01/06 /2021

BANCA EXAMINADORA



Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Orientador



Dr^a Elaine Lourenço

Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP

Examinadora Externa



Dr^a Martha Victor Vieira

Universidade Federal do Tocantins -UFT

Examinadora Interna

Para os meus pais, Sebastião Rodrigues da Silva e Raimunda Alves de Carvalho da Silva.

Que suas memórias jamais sejam perdidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Sebastião, *in memoriam*, cuja virtude do trabalho foi para mim exemplo durante toda a vida, porque se a virtude pode ser ensinada, é mais pelo exemplo, já dizia Comte-Sponville.

Para minha mãe, Raimunda Alves, *in memoriam*, cujo sorriso tímido e o olhar sereno despojam tantas virtudes: a serenidade, a doçura, o amor que me envolve a cada gesto seu. Agradeço, simplesmente, por você ter existido em minha vida, mãe.

Para meu neto Vinicius Luiz. Seus gestos de generosidade sempre me encantam. É o que o torna mais querido, porque essa generosidade “somada à doçura, ela se chama bondade”.

Para o meu neto Victor, a convivência que tem nos tornado cada vez mais próximos e amigos.

Para a minha neta Luna Ávila, veio completar a alegria da família com seu jeito maravilhoso de ser.

Para a Natividade, a virtude do amor, “a melhor e mais curta definição de virtude”, dizia Santo Agostinho. O amor, que tudo supera, e que espera, a cada dia, um sorriso meu. Pela alegria que vejo, constantemente, em seu rosto, pelo companheirismo em todas as horas e pela doçura que se revela em seu amor por mim.

Para minha filha Stéfanni, sinônimo de confiança. Sua firmeza sempre me deu confiança. Sua confiança sempre me deu firmeza na caminhada. Para meu filho André. Claro, a virtude da fortaleza. Sua força, meu filho, foi exemplo de vida. Para o meu filho Lázare, agradeço pela virtude da simplicidade estampada nos seus olhos e nos pequenos gestos. Para minha filha Adriana, cuja doçura expressa a grandeza de seu coração. Como minha filha, é mostra viva de quanto valeu a pena tantos esforços.

Para a minha irmã, Maria Neuza, a virtude do desprendimento. Sempre pronta a ajudar. Para a minha irmã Ana Paula, a virtude da dedicação. Para a minha irmã Neuza Maria, a virtude da coragem. Sempre destemida a enfrentar os desafios com força e coragem.

Para os colegas de mestrado, em especial Natércia e Francisco Pimentel, a virtude do companheirismo, característico de cada um.

Para o meu orientador, o professor Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente, serei eternamente grato por acreditar na minha capacidade, pelos ensinamentos, a amizade,

simplicidade, exemplos de companheirismo, bom humor e otimismo com que conduz seus trabalhos, pela disponibilidade, pela paciência e dedicação profissional em estar sempre pronto a ouvir e a discutir questões sobre História e Educação.

Aos professores do Mestrado, Marcos Edilson, Dagmar Manieri, Dimas, Vera Caixeta, Dernival, Martha, Wellington e Bertone, pelo prazer de compartilhar os conhecimentos que enriquecem a alma e provocaram reflexões fervorosas sobre a minha prática docente na Educação Básica.

Aos professores da banca de qualificação, Dr. Dagmar Manieri e Dr. George Leonardo Seabra Coelho e da banca examinadora de defesa, Dra. Elaine Lourenço e Dra. Martha Victor Vieira, pela leitura crítica do texto, orientações e sugestões pertinentes que contribuíram sobremaneira para a melhoria e conclusão do trabalho.

À coordenação e secretaria do ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins – UFT, *Campus Araguaína* na pessoa da coordenadora Vera Caixeta e da secretária Alessandra.

À gestão do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, pelo apoio a mim dispensado ao longo da pesquisa.

Para os estudantes do segundo ano –Ensino Médio - do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena que participaram ativamente desse trabalho, meu muito obrigado. Vocês fazem parte deste sonho do início ao fim. Os laços afetivos permanecerão para sempre.

Para os meus discentes e ex-discentes, obrigado por serem minha fonte de inspiração e me permitirem sempre aprender com vocês. Vocês me motivam a seguir, me impulsionam a continuar pesquisando e me reinventando todos os dias.

A todos e a todas, que de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse aqui.

Para o Deus em quem acredito que é um Deus solidário, o Deus dos pobres, dos pequenos, um Deus cujo exemplo humanizou as virtudes. O Deus que está sempre presente em minha história, fazendo-me compreender que é possível acreditar que o mundo pode ser melhor, e que as pessoas podem ser felizes.

Enfim, a todos e a todas meu muito obrigado!

“Patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia”.

Cecília Londres

RESUMO

Esta pesquisa trata dos usos da Educação Patrimonial como estratégia didático-metodológica de Ensino de História Local. Para viabilizar, utilizaremos para estudar esta estratégia a exploração do patrimônio cultural do espaço de vivência, o Mercado Público José Vieira Nepomuceno de Barra do Corda/Maranhão, com os estudantes da turma do segundo ano A do Ensino Médio do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena da cidade de Barra do Corda/MA. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é analisar as contribuições que a Educação Patrimonial como estratégia de ensino pode oferecer ao processo de aprendizagem histórica dos estudantes; bem como refletir acerca da importância do conhecimento histórico escolar para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico estudantil. A metodologia desta pesquisa, que se insere na âmbito qualitativo, está embasada nos princípios da Pesquisa-ação, em conformidade com a perspectiva de Michel Thiollent (2007). Desse modo, buscamos fundamentar os estudantes na utilização de algumas técnicas e métodos da Educação Patrimonial para a construção do conhecimento histórico escolar (SCHMIDT; GARCIA, 2003) acerca da memória e identidade local. Para dialogar com os sujeitos vivos e as fontes imateriais foram utilizadas as fontes orais, produzidas por meio da realização de entrevistas e posterior análise. Ao mobilizar os conceitos de Patrimônio Cultural Histórico, Educação Patrimonial, Ensino de História Local, Memória, Identidade e Aprendizagem Histórica, a partir das discussões teóricas dos autores do campo do Ensino de História: Schmidt (2003), Garcia (2003), Bittencourt (2017), Cerri (2001), Rüsen (2011, entre outros), objetivamos compreender os problemas práticos e os fenômenos históricos surgidos da realidade investigada junto aos estudantes do segundo A – Ensino Médio – do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, no que diz respeito à natureza desta pesquisa, que é criar condições para que os estudantes percebam sua própria historicidade e a importância dos locais de memória, do conhecimento e valorização do patrimônio histórico cultural da cidade. Por meio da observação crítica dos dados e do uso desses aportes teóricos e metodológicos, os resultados identificados dão-nos segurança para concluir que a Metodologia da Educação Patrimonial, como estratégia didático-metodológica de Ensino de História Local, possibilita o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes, a exemplo dos ambientes de convivência social da comunidade e com as manifestações culturais. Como produto didático-pedagógico dessa dissertação produzimos uma cartilha paradidática disponibilizada na forma digital e impressa na qual sugerimos um percurso metodológico, ancorado na História Local e Regional a partir da Metodologia da Educação Patrimonial.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. História Local e Regional. Saberes e Práticas no Espaço Escolar.

ABSTRACT

This research is about incorporating Heritage Education in the History teaching as a didactic-methodological strategy of Teaching Local History to enable the historical learning, using to study this strategy the exploration of the cultural heritage of the living space, the Public Market José Vieira Nepomuceno de Barra do Corda/Maranhão, with students from the second-year class of high school at the Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena in the city of Barra do Corda/MA. In this sense, the objective is to analyze the contributions that heritage education as a teaching strategy can offer the historical learning process of students; as well as reflecting on the importance of historical school knowledge for the development of citizenship and critical student thinking. The methodology of this research, which is included in the qualitative level, is based on the principles of action research in accordance with the prospect of Thiollent Michel (2007). Thus, we seek to support students in the use of certain techniques and methods of heritage education for the construction of school historical knowledge (SCHMIDT; GARCIA, 2003) about memory and local identity. Dialogue with the living subject and intangible sources were made via oral sources, produced by interviews and subsequent analysis. By mobilizing the concepts of Historical Cultural Heritage, Heritage Education, Teaching Local History, Memory, Identity and Historical Learning, based on the theoretical discussions of authors in the field of History Teaching: Schmidt (2003), Garcia (2003), Bittencourt (2017), Cerri (2001), Rösen (2011, among others), we aim to understand the practical problems and historical phenomena arising from the reality investigated with the students of the second A High School class of the Arlindo Ferreira de Lucena Teaching Center, in what it concerns the nature of this research, which is to create conditions for students to realize their own historicity and the importance of places of memory, knowledge and appreciation of the city's cultural heritage. Through critical observation of the data and the use of these theoretical and methodological contributions, the results identified give us confidence to conclude that the Heritage Education Methodology, as a didactic-methodological strategy for Teaching Local History, enables the development of the historical learning of the students, like the community of social connivance environments and cultural events. As a didactic-pedagogical product of this dissertation, we produced a paradigmatic booklet available in digital and printed form in which we suggest a methodological path, anchored in Local and Regional History from the Heritage Education Methodology.

Keywords: History teaching. Patrimonial Education. Local and Regional History. Knowledge and Practices in the School Space.

RESUMEN

Esta pesquisa es sobre la incorporación de la Educación Patrimonial en la Enseñanza de Historia como estrategia didáctico-metodológica de la Enseñanza de Historia Local paraviabilizar el aprendizaje histórico, haciendo uso para estudiar esa estrategia la exploración del patrimonio cultural del espacio de experiencia el Mercado Público José Vieira Nepomuceno de Barra do Corda/Maranhão, con los estudiantes del segundo grado A, de la Enseñanza Media del Centro de la Enseñanza Arlindo Ferreira de Lucena, de la ciudad de Barra do Corda/MA. En este sentido, el objetivo del trabajo es analizar las contribuciones que la Educación Patrimonial, como estrategia de la enseñanza, puede ofrecer al proceso de aprendizaje histórica de los estudiantes; bien como reflejar sobre la importancia del conocimiento histórico escolar para el desarrollo de la ciudadanía y del pensamiento crítico estudiantil. La metodología de la pesquisa, que es del alcance cualitativo, está embazada en los principios de la Pesquisa- acción, de acuerdo con la perspectiva de Michel Thiollent(2007).En este modo, buscarse fundamentar los estudiantes en la utilización de algunas técnicas y métodos de la Educación Patrimonial para la construcción del conocimiento histórico escolar (SCHMIDT; GARCIA, 2003) acerca de la memoria y identidad local. Para hablar con los sujetos vivos y las fuentes inmateriales fueran utilizadas las fuentes orales, producidas por medio de la realización de entrevistas y posterior análisis. Al movilizar los conceptos de Patrimonio Cultural Histórico, Educación Patrimonial, Enseñanza de Historia Local, Memoria, Identidad y Aprendizaje Histórica, a empezar de las discusiones teóricas de los autores del campo de la Enseñanza de Historia: Schmidt (2003), Garcia (2003), Bittencourt (2017), Cerri (2001), Rösen (2011, dentre otros), objetivamos comprender los problemas prácticos y los fenómenos históricos surgidos de la realidad investigada junto a los estudiantes del segundo grado A – Enseñanza Media – del Centro de la Enseñanza Arlindo Ferreira de Lucena, en el que se dice respeto a la naturaleza de esta pesquisa, que es tener condiciones para que los estudiantes perciban su propia historicidad y la importancia de los locales de memoria, del conocimiento y de la valoración del patrimonio histórico cultural de la ciudad. Por medio de la observación crítica de los datos y del uso de esas contribuciones teóricas y metodológicas, los resultados identificados traen la seguridad para la conclusión de que la Metodología de la Educación Patrimonial, como estrategia didáctico-metodológica de la Enseñanza de Historia Local, permite el desarrollo del aprendizaje histórica de los estudiantes, a ejemplo de los ambientes de la convivencia social de la comunidad y con las manifestaciones culturales. Como producto didáctico-pedagógico de esta disertación producimos un cebador para didáctico en la forma digital y impresa en la cual sugerimos un camino metodológico, anclado en la Historia Local y Regional a empezar de la Metodología de la Educación Patrimonial.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Educación Patrimonial. Historia Local y Regional. Conocimientos y Prácticas en el Espacio Escolar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IHGBDC	Instituto Histórico e Geográfico de Barra do Corda/MA
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNPI	Programa Nacional de Patrimônio Imaterial
PPGHIS	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visão panorâmica do C E Arlindo Ferreira de Lucena com a fachada principal da escola em primeiro plano e uma parte lateral do prédio.....	102
Figura 2: Visão panorâmica da cidade de Barra do Corda a partir do Calvário.....	109
Figura 3: Mapa político do Maranhão com a localização geográfica do município de Barra do Corda	111
Figura 4: Mapa da hidrografia maranhense.....	113
Figura 5: Fotografia de Edison Falcão da Costa Gomes	121
Figura 6: Ervas medicinais vendidas no mercado.....	133
Figura 7: Produtos diversos vendidos no mercado.....	133
Figura 8: Frutas e verduras vendidas no mercado.....	133
Figura 9: Frutas e verduras vendidas no mercado.....	133
Figura 10: Vista panorâmica do mercado público municipal	133
Figura 11: A mercante Maria Rosa Moura sendo entrevistada pelos estudantes.....	134
Figura 12: A mercante Maria Madalena da Silva sendo entrevistada pelos estudantes.....	135
Figura 13: O mercante Edilson Oliveira da Silva sendo entrevistado pelos estudantes.....	135
Figura 14: A mercante Constância Gomes da Silva sendo entrevistada pelos estudantes.....	136
Figura 15: Apresentação dos relatos da visita guiada e das entrevistas pelos estudantes.....	146
Figura 16: Jornais apresentando a trajetória de vida dos mercantes entrevistados.....	148
Figura 17: Avaliações respondidas pelos estudantes	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Patrimônio material e imaterial	899
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS E DESAFIOS	33
1.1 Ensino de História e Didática da História	33
1.1.1 Desafios e incertezas contemporâneas.....	45
1.2. A pesquisa histórica na Educação Básica.....	51
1.3 Ensino de História Local.....	57
1.3.1 Ensino de História Local e Educação Patrimonial	63
1.4 Ensino de História Regional	67
1.5 Aprendizagem histórica	72
CAPÍTULO II – PATRIMÔNIO HISTÓRICO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: INVESTIGAÇÃO E POSSIBILIDADES	78
2.1 Delimitações conceituais do Patrimônio Histórico e Cultural.....	78
2.2 Caminhos do Patrimônio Histórico e Cultural no Brasil	85
2.3 Patrimônio e Memória	90
2.4 A História, a Memória e o Tempo Presente	97
2.5 A escola campo de pesquisa: Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena.....	102
2.6 Os sujeitos participantes da pesquisa no contexto escolar do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena.....	107
2.7 A cidade de Barra do Corda/MA.....	109
CAPÍTULO III – ENSINO DE HISTÓRIA: OS USOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL	121
3.1 O Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno.....	121
3.2. Relatos de experiências: Educação Patrimonial na turma do Segundo A do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena	124
3.2.1 Análise das atividades produzidas pelos estudantes	128
3.2.2 Visita programada e guiada ao mercado	131
3.2.3 As entrevistas	138
3.2.4 Avaliação do processo de Aprendizagem Histórica	145

CAPÍTULO IV – ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOVAS PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROPOSTA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE HISTÓRIA.....	157
4.1 Educação Patrimonial em Barra do Corda – Maranhão: Mosaico de Memórias.....	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	199
ANEXOS	217

INTRODUÇÃO

Habitando em um território que não valoriza as formas possíveis de Patrimônio Cultural, seja material ou imaterial, foi possível perceber a partir do ano de 1981, quando iniciei a minha docência na rede particular de ensino e, a partir de 2002, exercendo a docência na rede pública municipal e estadual de ensino e habitante da cidade de Barra do Corda/MA, quão problemáticos são os pontos de distanciamento e, por conseguinte, esquecimentos entre os cidadãos e cidadãs barra-cordenses e seu Patrimônio Cultural, gerando um descaso e a não valorização dos notáveis recursos históricos, estéticos e artísticos nas suas diversas edificações, que é uma parte da memória que está se extinguindo e caindo no esquecimento.

Barra do Corda é uma cidade do Estado do Maranhão. Está localizada na mesorregião do Centro Maranhense, mais especificamente na microrregião do Alto Mearim e Grajaú. Sua fundação remonta ao dia 03 de maio de 1835 e teve como fundador o cearense Manoel Rodrigues de Melo Uchôa. Distrito criado com a denominação de Barra do Corda pela Lei Provincial nº 368, de 24/07/1854, subordinado ao município de Chapada. Foi elevada à categoria de vila pela Lei Provincial nº 342, de 31/05/1854. O povoado foi emancipado e tornado município em 31 de dezembro de 1943, pelo Decreto-Lei Estadual nº 820. Em 2020, a população estimada do município é de 88.492 habitantes. (IBGE, 2020).

Ao ingressar no Programa de Pós- Graduação em Ensino de História (PPGEHIS), Mestrado Profissional em Rede Nacional – ProfHistória, que tem a Universidade Federal do Rio de Janeiro como coordenadora e principal objetivo dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Araguaína/TO*, veio à minha mente um projeto de pesquisa para trabalhar a metodologia da Educação Patrimonial e Ensino de História no município. O Ensino de História tem uma considerável seara didática e epistemológica e definir suas funções, para que serve ensinar e por que aprender História não é uma tarefa fácil. Tudo que se escreve neste terreno pode ser também questionado. A questão sobre *o que é e para que serve a História* não é consensual entre os historiadores, sempre há divergências, bem como alguns princípios cognitivos aceitos pela comunidade de historiadores. Acreditamos que a complexidade advém do fato de que o Ensino de História transita de forma tensional e problemática entre a Teoria da História, os documentos legislativos que regem a

educação, o currículo oficial, a vivência cultural dos estudantes, o contexto social e geográfico da comunidade escolar, a formação do docente e a metodologia de ensino. Destaque para esta última, uma vez que o processo de ensino de História não pode ser visto como uma mera transmissão do saber erudito e acadêmico para estudantes sem protagonismo, apáticos, mecanizados e distante da realidade vivenciada por eles.

Dessa forma, acreditar ou pensar que o “modelo tradicional do ensino de história” (CUNHA, 2011, p. 58) foi completamente superado é uma mera ilusão. Observa-se que ainda neste primeiro quartel do século XXI persiste um ensino que supervaloriza temáticas eurocêntricas e muito distantes da realidade dos estudantes, bem como se utiliza de metodologias pouco atrativas, que acabam por condenar os estudantes ao papel passivo no processo de ensino e aprendizagem, o que os tornam meros receptores de conteúdos *acabados* da História.

É durante o século XIX, em um contexto de forte desenvolvimento científico e da constituição das nações ocidentais e do sentimento nacional perante os habitantes de cada nação identificados por laços históricos e culturais comuns, que a História emerge como disciplina escolar sistematizada. Portanto, sob influência de tais circunstâncias, o ensino de História nasce marcado pelo signo da nação e da formação da identidade nacional.

Segundo Lavige (1999, p. 126), o principal objetivo do ensino de História no século XIX era “inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la”. Dessa forma, a disciplina de História era caracterizada essencialmente por conter conteúdos políticos a serem ministrados através de uma metodologia fundamentada na memorização e sem nexos com a vida do estudante.

Cunha, referenciado em Circe Bittencourt (1998), Ubiratan Rocha (1996) e Zita Rosa (1984), explicita esse paradigma da seguinte forma:

Esse modelo pode ser sintetizado como um ensino baseado em História linear, casual, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, cuja marca primordial está na memorização de datas e fatos, fundamentados na construção de um tempo histórico homogêneo e transmitidos via exposição oral, para serem reproduzidos pelos alunos através dos “famosos” questionários, com as respostas fixadas pelo manual do professor (CUNHA, 2011, p. 287).

Somente a partir da segunda metade do século XX, com profundas mudanças nas estruturas sociais, políticas e econômicas no mundo e no Brasil, a História disciplinar passou por transformações no sentido de não vislumbrar mais “a

missão de incutir nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade” (LAVILLE, 1999, p. 127). Com isso, o objetivo central do ensino de História passou a ser o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica do estudante, com novas discussões, novas fontes, novas abordagens, novas temáticas, novas metodologias, novas didáticas, partindo do tempo presente, da realidade do estudante e problematizadas em sala de aula. Nesta dimensão, a inserção da Metodologia Patrimonial no Ensino de História encontra um espaço favorável, pois permite que sejam ampliados debates sobre memória, identidade e patrimônio e agregam valor de representação da coletividade.

O contexto social e histórico responsável pela inserção no Ensino de História com o uso da metodologia patrimonial, tendo como perspectiva teórica e recurso didático o Patrimônio Cultural, é um debate metodológico oriundo da Inglaterra, na década de 1970 do século XX. A priori esta metodologia era aplicada somente na dimensão museológica. No contexto brasileiro, na década de 1980 do século XX, foi a museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta que introduziu o conceito de origem inglesa *Heritage Education* (Educação Patrimonial) na nova realidade teórica e metodológica.

Como resultado das discussões ocorridas a partir da abertura democrática na década de 1980, a historiografia que emerge das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ultrapassa a concepção conservadora, rompendo a tradicional linearidade, resquício do parâmetro positivista e eurocêntrico presente até então na compreensão da História. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt (2005, p. 305) aponta que as novas rajadas de ventos sopradas pela corrente historiográfica da Nova História Cultural influenciaram nas mudanças pelas quais a História disciplinar passou, numa perspectiva não linear afirmando que é “possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também”.

Destarte, o pensamento de que a História possui uma subdivisão entre acadêmica e escolar ainda é forte neste início de século XXI. A primeira pertence ao âmbito universitário com seus historiadores produzindo pesquisas e conhecimento erudito. A segunda está presente nas escolas de Educação Básica sob o comando de professores de História com o objetivo de transmitir os conhecimentos históricos da ciência de referência para os estudantes. Dessa maneira, a parte científica dedicaria suas atenções às questões relacionadas à teoria e metodologia da pesquisa, enquanto a

História escolar cuidaria da metodologia de ensino, e a única relação existente entre ambas seria a “transposição didática” que “é o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo ‘sábio’ ser objeto do saber escolar”, do conhecimento produzido pela academia para as escolas (CHEVALLARD,1991, p.37).

Entretanto, a realidade descrita acima é relativamente recente, provocando o processo de separação. Jörn Rüsen (2011, p. 23-24) explicita de forma bastante esclarecedora esse contexto:

Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado *historia vitae magistra* (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos teóricos ou empíricos da cognição metódica.

Dessa forma, durante séculos a História era unificada e toda sua produção historiográfica e seu ensino caminhavam juntos e eram constituídos “a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida” (RÜSEN, 2010, p. 88). Assim, esta realidade mudou quando os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2010, p. 25). Isto ocorreu durante o século XIX no rastro da institucionalização e profissionalização da História como ciência, concomitantemente definida como disciplina escolar.

As considerações que dizem respeito à forma tradicional de ensinar História – que é considerada desinteressante e insignificante para a vida prática das pessoas – não estão restritas apenas aos estudantes, mas também aos historiadores acadêmicos, que manifestam preocupação com os “insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica” (SCHMIDT, 2009, p. 204).

Desta maneira, refletindo acerca disso e levado pela curiosidade que move a realização desta pesquisa, estamos propondo neste trabalho uma estratégia didático-metodológica que se baseia na articulação entre o Ensino de História e Educação Patrimonial nas escolas de Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio. Contudo, ressaltamos que ao realizar tal proposta não reivindicamos o ineditismo desta temática, muito menos temos a pretensão de esgotá-la.

Dessa forma, acreditamos que um dos caminhos para a superação desse desafio perpassa pela progressiva implementação dos procedimentos das etapas da Educação Patrimonial e da prática da pesquisa histórica, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem histórica que possua significado real em sua vida cotidiana. A intenção é promover a participação ativa do estudante na construção do conhecimento histórico escolar (CAIMI, 2008), utilizando-se de métodos do ofício do historiador. Assim, almeja-se que “o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento” (SCHMIDT, 2017, p. 59).

Contudo, levando-se em consideração as dinâmicas próprias existentes nos campos escolar e na academia, salientamos que buscamos uma maneira de ensinar História na qual o conhecimento histórico produzido durante as aulas possa fazer a diferença no modo em que o sujeito compreende e atua na sociedade, tornando-se de fato um cidadão crítico e participativo na construção do seu conhecimento histórico e do fazer histórico.

De fato, os campos escolar e acadêmico apresentam suas diferenças e identidades próprias. Porém, isso não significa decretar definitivamente o distanciamento entre eles. Muito pelo contrário, pois “o reconhecimento da especificidade de cada uma dessas histórias em cada um destes lugares pode bem permitir uma comunicação mais fecunda entre elas” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 114). A partir dessa discussão, defendemos que o currículo do ensino de História na Educação Básica deve partir do princípio de que os conteúdos vão aproximar os campos da História de seus diversos objetos, para agregar os conceitos relativos à cultura escolar e consolidar a consciência histórica cidadã.

Portanto, é uma relação harmônica e horizontal que deve prevalecer entre ambas. Assim, assegura Caimi (2008, p. 129-130), que a História disciplinar “não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica”.

Gostaria de enunciar o meu lugar de fala. A ideia de estudar e pesquisar sobre Educação Patrimonial remonta ao ano de 2008, quando estava concluindo o Curso de Licenciatura em História, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Na época, vinha desenvolvendo um projeto de Educação Patrimonial com o título provocativo de *Desbravar as belezas arquitetônicas de Barra do Corda/MA*, com a

parceria dos memorialistas Ênio Pacheco e Álvaro Braga que desempenharam o papel de guia pela cidade. A dinâmica do projeto consistiu em realizar passeios turísticos no centro histórico da cidade com estudantes da rede pública de ensino e a intenção era despertar nos estudantes o valor do patrimônio histórico e artístico de Barra do Corda/MA, que necessita ser ressignificado pelas gerações atuais de barra-cordenses, de maneira geral. Tais considerações compreendem um entendimento de que se fazem necessárias inovações metodológicas que promovam a superação da predominância do conteudismo e/ou verbalismo na maneira de ensinar História. Esses marcos mencionados acima foram importantes nesta trajetória que resultaram na execução desta pesquisa, os quais motivaram ainda mais a compartilhá-lo nessa dissertação.

Somando-se a isso, após uma breve revisão sistemática de literatura sobre as produções acadêmicas em nível de mestrado, todas do ProfHistória, disponíveis *online* no portal EduCAPES (<https://educapes.capes.gov.br>) sobre a Educação Patrimonial e Ensino de História, ancorada na História Local e com ações educativas envolvendo os estudantes para assimilar conceitos atrelados à aprendizagem histórica, foram encontrados inúmeros estudos e alguns destes estão de acordo com o que estou propondo trabalhar e serviram de valiosa inspiração para dar continuidade ao escopo inicial desta pesquisa.

Destacamos três dissertações que estão de acordo com a nossa linha de pesquisa e proposição didática. A primeira é intitulada *Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História* do Jorge Luís de Medeiros Bezerra, defendida em 2016 na Universidade Federal do Tocantins - UFT, *Campus Araguaína*. O trabalho aborda a viabilidade da Educação Patrimonial com o Ensino de História para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Apresenta estratégias de intervenções por meio da metodologia da Educação Patrimonial no Mercado Público Municipal de Araguaína, propondo um ensino de História que possibilite ensinar e aprender com sentido.

O segundo trabalho é intitulado *Educação Patrimonial no Ensino de História: a Feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins*, da Aletícia Rocha da Silva defendido no ano de 2018, na UFT, *Campus Araguaína*, que foi estruturado como uma pesquisa-ação para explorar o patrimônio cultural na Feira Livre Municipal de Colinas em Tocantins. Foram elaboradas atividades contemplando memória e identidade local por meio da metodologia da Educação Patrimonial. Apresenta como proposição didática um *blog* sugerindo atividades de

educação patrimonial aliadas ao Ensino de História. Ressalto que foi a leitura deste trabalho que nos estimulou para propor algo semelhante no contexto barra-cordense.

O terceiro trabalho tem como título *Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: uma proposta para o trabalho docente*, do Acioli Gonçalves da Silva Júnior, defendida em 2016, na Universidade Federal Fluminense – UFF, que procura refletir sobre as possibilidades e desafios da educação para além da sala de aula, tendo como cenário o patrimônio cultural a cidade de Cabo Frio –RJ e seus lugares de memória, e tendo como proposição didática um roteiro histórico pela cidade de Cabo Frio, para docentes de História, Geografia e Artes para auxiliá-los nas aulas.

Essas leituras foram imprescindíveis para consolidar a fundamentação teórico-metodológica do nosso trabalho e ancorar a intenção de produzir uma ação e proposição didática atrelada à Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural, Pesquisa Histórica e Ensino de História desencadeando uma aprendizagem histórica com significado para os estudantes, haja vista que a metodologia da Educação Patrimonial, pela sua própria dinâmica, permite apresentar aos discentes significados para seu cotidiano espacial, entendendo que o tempo presente apresenta diferentes histórias e temporalidades.

O campo do Ensino de História que surge a partir do início do século XX como espaço de investigação da ciência histórica, apresenta um arcabouço de possibilidades de abordagem no trabalho do historiador e do professor-pesquisador. Assim, delimitamos o viés metodológico deste trabalho no prisma da pesquisa-ação e da metodologia da Educação Patrimonial como estratégia de ensino de História Local, utilizando-se como referência base o espaço do Mercado Público Municipal *José Viera Nepomuceno*, *locus* entendido como um patrimônio cultural e histórico de Barra do Corda/Maranhão.

Neste trabalho utilizamos o método da pesquisa-ação para direcionar não somente a pesquisa, mas também para a produção e a análise das fontes e a escrita da historiografia daí decorrente e a metodologia da educação patrimonial como prática metodológica de ensino no espaço da sala de aula, que ofereceu subsídios para elaborar e adequar ao plano de aula do primeiro ano do Ensino Médio. A pesquisa-ação propicia de forma positiva uma prática educacional reflexiva e o envolvimento proativo no processo de ensino dos vários segmentos que compõem a escola. Neste mesmo entendimento, Engel (2000, p. 74) afirma que:

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

A partir do autor citado podemos compreender que o papel do pesquisador e demais atores envolvidos na pesquisa-ação não é apenas de observar e de cumprir determinados protocolos da pesquisa. Mas de envolver o pesquisador, os estudantes e os mercantes em todas as etapas gerando impactos na comunidade de forma inovadora e participativa, unindo pesquisa e ação, produzindo conhecimento como parte da prática social do diálogo. No contexto desta pesquisa, pretendia-se que a metodologia da educação patrimonial propiciasse o conhecimento sobre a realidade pesquisada e que as mesmas ações educativas possam ser reproduzidas em outros contextos, favorecendo e beneficiando o campo do Ensino de História com práticas didáticas nas aulas de História .

Michel Thiollent (2007), no seu livro *Metodologia da Pesquisa-ação*, reitera que esta prática une o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa para que descubram meios para resolver os problemas que eles enfrentam. Em relação a esta pesquisa, o problema é o desconhecimento e o não reconhecimento do patrimônio cultural local como construção social, evidenciado em um rápido processo de destruição do patrimônio edificado, salientando que o pesquisador também faz parte da aprendizagem, fortalecendo a ideia de que a busca de soluções para os problemas deve ser de forma cooperativa e participativa.

O autor ainda destaca que “outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que as populações não são consideradas como ignorantes e desinteressadas” (THIOLLENT, 2007, p. 67). Seguindo esta perspectiva, a pesquisa-ação é adequada para a realização de pesquisas na educação, haja vista que pretendemos analisar uma prática de ensino, fomentar uma relação dinâmica de aprendizagem para incutir nos estudantes apreço pela consciência e novos sentidos de preservação do patrimônio cultural como evidência histórica.

A pesquisa-ação colocada em prática neste trabalho tem como escopo propiciar a relação, tanto didática quanto epistemológica, do campo do Ensino de História com a História Local, utilizando a Educação Patrimonial no espaço Mercado Público Municipal *José Vieira Nepomuceno* em Barra do Corda/MA. A identificação do

espaço de memória de uma comunidade passa por uma aura simbólica, funcional, material, imaterial, identitária, entre outros. Trata-se de um espaço que agrega memórias, lembranças, experiências vividas, significação simbólica, arquivos memoriais individuais que podem ser incorporadas como objetos de estudo no campo do Ensino de História ampliando e qualificando as suas abordagens, numa perspectiva de reconhecimento e valorização das matrizes culturais dos diversos grupos formadores da sociedade barra-cordense.

Isabel Barca (2001) lança novas evidências para as possibilidades de usos do patrimônio no Ensino de História. A autora faz parte do pioneirismo no estudo do campo da cognição histórica, trabalho este que propõe um estudo profundo das estruturas do pensamento histórico dos estudantes por meio da consciência histórica. Sua pesquisa tem a finalidade de compreender como os estudantes constroem o conhecimento histórico e como eles se apropriam da História. Nesse campo de investigação a educação histórica tem como baliza o conhecimento prévio do estudante e em qual patamar se encontra a sua consciência histórica, para a partir daí compreender como os estudantes dialogam com as diferentes nuances do fato histórico.

A discussão proposta acima, além das experiências obtidas como docente da Educação Básica do Componente Curricular de História, induz o interesse por este tema: Ensino de História e Educação Patrimonial e Histórica. Na condição de docente da Educação Básica percebe-se o distanciamento entre os conteúdos e a realidade do educando, gerando uma compreensão equivocada e anacrônica das temporalidades. Fica evidente nos livros didáticos de História a forma como é abordada a temporalidade e a vida dos sujeitos ao longo da trajetória escolar, os chamados anônimos e invisíveis na História, sem nexos com o passado e o presente do estudante.

Com esse intuito, estudamos os espaços do Mercado Público Municipal *José Vieira Nepomuceno* no centro histórico de Barra do Corda/MA para buscarmos compreender como os diversos espaços e temporalidades podem contribuir para dinamizar o ensino de História utilizando a Educação Patrimonial. Foram realizados estudos no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena e de campo, sempre no contrarritmo para não alterar o ritmo normal das atividades escolares dos estudantes. As atividades desenvolvidas seguiram as etapas da metodologia da educação patrimonial (observação, registro, exploração e apropriação) entendendo o Mercado Público Municipal como Patrimônio Cultural. Além disso, foi analisado documentos da escola, especialmente o Projeto Pedagógico (PP) para averiguar o papel da História e sua

funcionalidade na Educação Básica, bem como a estudos feitos por memorialistas e historiadores, a documentação nos escassos acervos de Barra do Corda, no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), do Iphan do Maranhão, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros.

Nesse sentido, propomos os seguintes objetivos, geral e específicos, respectivamente, para a nossa pesquisa: analisar as contribuições que a Educação Patrimonial como estratégia de ensino pode oferecer ao processo de aprendizagem histórica dos estudantes, bem como refletir acerca da importância do conhecimento histórico escolar para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico estudantil. **a)** promover a aprendizagem histórica dos estudantes a partir da visita guiada ao Mercado Público Municipal, um espaço público, entendido como um lugar de memória e de troca de experiências da cultura local; **b)** possibilitar o diálogo entre os estudantes e os mercantes por meio da Educação Patrimonial e do estudo do patrimônio cultural de Barra do Corda para que percebam o Mercado Público como espaço constituinte da identidade local; **c)** problematizar a percepção dos estudantes de Ensino Médio sobre a importância da Educação Patrimonial e Ensino de História numa visão preservacionista e de pertencimento histórico nos lugares de memória; **d)** elaborar uma proposição didática para professores e professoras que desejam trabalhar em mercados municipais e feiras livres aproximando a Educação Patrimonial com as práticas educativas do Ensino de História.

A problemática da pesquisa é decorrente do contexto prático da sala de aula e proposta com as seguintes questões: a Educação Patrimonial é trabalhada nas aulas do Componente Curricular de História? Como essa metodologia é colocada em prática nas aulas de História? A História Local está presente no currículo escolar de Barra do Corda? Em que proporção a valorização do Patrimônio Cultural e Histórico, bem como a história de Barra do Corda, podem ser elementos propositivos para a formação de uma identidade coletiva?

A pesquisa apresenta a hipótese norteadora de que a Educação Patrimonial pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento do aprendizado histórico dos discentes, pois ao estudar aspectos relacionados à localidade em que estão inseridos, articulando presente, passado e futuro, eles conseguirão pensar sua importância enquanto sujeitos históricos, compreendendo-se como parte substancial de sua comunidade e o fortalecimento de sua identidade local, percebendo-se na condição de

agente transformador de seu grupo. O trabalho com a metodologia da Educação Patrimonial no Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno cria condições para o Ensino de História Local, pois aproxima docentes, discentes e diversos grupos sociais dos conceitos históricos relacionados ao contexto local, de forma dinâmica e com sentido para os sujeitos envolvidos na História Local e levando-os a assimilar como patrimônio cultural e histórico da cidade ressignificando a identidade coletiva.

A investigação, quanto aos objetivos é explicativa, descritiva e se insere na abordagem qualitativa. Em relação aos procedimentos técnicos, é bibliográfica, documental e de pesquisa. Para a coleta de dados, utilizamos questionários semiestruturados e a História Oral, por meio da técnica de entrevista.

Os estudos sobre Educação Patrimonial tem como alicerce o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, material pioneiro na área, lançado no ano de 1996 por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro sendo o principal recurso do IPHAN na década de 1990 e 2000 para discutir Educação Patrimonial no Brasil. As autoras argumentam que a Educação Patrimonial deve ser um “processo permanente e sistemático “e focado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”, metodologia que se concretiza em

[...] qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBER; MONTEIRO, 1999, p.06).

A partir do entendimento das autoras citadas, a metodologia da Educação Patrimonial apresenta um leque considerável de ações educativas, práticas pedagógicas, debates, aulas dialogadas, oficinas entre outras possibilidades. Outro ponto a ser destacado é que o processo de ensino pode ser realizado a partir das convivências e trocas de experiências, dando significado aos espaços locais, regionais e nacionais.

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* propõe quatro etapas detalhadas de ações de ensino para apreensão dos diversos objetos culturais, a saber: a **observação** do fenômeno cultural através da percepção sensorial com exercícios para a exploração ao máximo do objeto, dando a ele funcionalidade e significado social. A do **registro**, etapa que prioriza o uso de desenhos, gráficos, fotografias, maquetes,

descrição verbal ou escrita, mapas, entre outros e em diferentes níveis de complexidade. É solicitado a anotação das informações aprofundadas sobre o objeto. A **exploração**, nesta etapa o bem cultural é ampliado por meio de pesquisas em arquivos, jornais, entrevistas, debates com o intuito de possibilitar a capacidade de análise e julgamento crítico. A última etapa é **apropriação**. Nesta etapa, o objeto cultural passa por uma reinterpretação em diferentes formas, como dramatizações, teatro, dança, poesia, vídeos, textos, entre outros. Aqui intenta-se o envolvimento dos sujeitos da ação de educação patrimonial de forma afetiva com o fenômeno cultural para lhe atribuir valor (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 13).

Comungamos com o pensamento das autoras no sentido de que deve haver uma sequência de ações educativas de forma processual, sequencial e não de forma isolada e fragmentada, permitindo a inserção de estratégias para coleta e análise das informações do objeto cultural e conduzindo o estudante a elaborar meios de intervenção no cenário social estudado. Portanto, se as atividades forem planejadas pelo docente dentro destas metodologias propostas, os estudantes terão um olhar crítico e proativo em seu meio social.

Trabalhar a Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural sob o ângulo e conceitos do campo do Ensino de História, mostrou-se uma investigação bastante inovadora no contexto maranhense e, especificamente, no barra-cordense, o que reforça a relevância acadêmica desta pesquisa. De fato, existem poucos trabalhos sistematizados sobre a Educação Patrimonial no Estado do Maranhão a partir da visão pelo Ensino de História, configurando-se, portanto em uma lacuna historiográfica, que fora constatada a partir de uma minuciosa revisão de literatura sobre esse tema.

A escolha de um conteúdo de História Local para servir de tema base à prática da estratégia didático-metodológica da Educação Patrimonial no ensino de História tem como fundamento a capacidade cognitiva que ela tem de possibilitar ao estudante a identificação de si mesmo e com a comunidade na qual está inserido, passando a se ver como sujeito histórico. Para Schmidt e Garcia (2003, p. 232), o trabalho metodológico com temas da História Local é:

uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos.

Assim, ao construir conhecimento histórico escolar de temas relacionados à sua localidade e vivência cotidiana, acreditamos que o discente terá condições para a atuação crítica e cidadã na sociedade, percebendo que a realidade constituída à sua frente não é algo natural, pronta e acabada, mas construída historicamente e passível de constantes transformações pelos sujeitos compreendidos nela.

Especificamente quanto à Educação Patrimonial, o trabalho com a História Local como estratégia pedagógica proporciona ainda outra importante contribuição ao processo de produção do conhecimento histórico: visibilizar e reconhecer no Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno como Patrimônio Cultural e Histórico de Barra do Corda/MA, buscando as experiências pessoais e coletivas com este espaço público. É neste sentido que Schmidt e Garcia (2003, p. 233) assinalam que “esse trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, bem como de histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à própria História”.

Ademais, é importante frisar que o ensino de História Local não deve ser encarado sob a ilusão de que a realidade local contém em si todos os elementos de sua própria compreensão. Portanto, é imprescindível a problematização de relações coesas com as outras espacialidades mais abrangentes.

Neste sentido, será analisado o processo de aprendizagem histórica dos estudantes da turma de Segundo Ano A do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena a partir da utilização da Educação Patrimonial e Pesquisa-ação como estratégia didático-metodológica no ensino de História Local. Oportunidade na qual os sujeitos históricos envolvidos na pesquisa estarão imersos na produção e desenvolvimento do conhecimento histórico escolar dessa temática a partir da execução de algumas práticas do ofício do historiador, como entrevistas e análise críticas das fontes históricas. Dessa forma, a presente proposta de pesquisa partirá das inquietações do tempo presente, percorrendo o trajeto temporal imprescindível do ofício do historiador que é a relação entre passado, presente e futuro, focalizando no ensino de História os embates de memória.

Portanto, considerando as questões colocadas, esta pesquisa se oferece a todos os públicos, em especial da área de História, mais especificamente os professores e estudantes apaixonados por essa ciência. Este trabalho se propôs a desenvolver uma estratégia de ensino inovadora, que proporcione aos agentes envolvidos no dinâmico e complexo processo de ensino e aprendizagem em História os subsídios necessários para

que o conhecimento histórico tenha significação em sua vida cotidiana. Trata-se da articulação entre as dimensões da metodologia da Educação Patrimonial com o ensino de História Local.

Para dar conta do que propomos nos objetivos e na questão norteadora, expomos a seguir como estão divididos os quatro capítulos deste trabalho e explicamos resumidamente seus respectivos objetivos. No primeiro capítulo, intitulado Ensino de História, História Local/Regional e Aprendizagem Histórica: diálogos e desafios, apresentamos a discussão teórica que alicerça a pesquisa. Inicialmente, fazemos uma discussão acerca da institucionalização da História, enquanto disciplina e seu percurso enfrentando períodos de crise e superação, bem como a constituição de um novo campo de pesquisa relacionado ao seu ensino. Logo após, trazemos a discussão sobre os conceitos essenciais do campo de Ensino de História e suas características, concomitantemente dialogando com a metodologia da Educação Patrimonial. Em seguida, tratamos desses conceitos e seus impactos no processo de aprendizagem histórica dos estudantes do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena. Finalizamos este capítulo discutindo acerca da aprendizagem histórica para que dê visibilidade às diversas histórias dos diversos sujeitos, que não silenciem vozes, possibilitando aos estudantes uma leitura crítica do seu meio social.

No segundo capítulo, intitulado Patrimônio Histórico, Memória e Educação Patrimonial: investigação e possibilidades, apresentamos um perfil do campo de pesquisa, o Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, uma descrição socioeconômica do segundo ano A – Ensino Médio e um panorama histórico da cidade de Barra do Corda/MA, bem como algumas considerações conceituais sobre Patrimônio Histórico e Cultural, Memória, Identidade e Educação Patrimonial. A utilização dos conceitos se fazem necessários devido ao fato de lidarmos com a constituição histórica do Mercado Público José Vieira Nepomuceno e com depoimentos orais. Assim, é imprescindível uma atenção particular para com os elementos que compõem as memórias individuais e coletivas. Também propomos questionamentos sobre o papel do historiador em meio a esta seara de discussão e qual sua presença neste campo.

Já no terceiro capítulo, cujo título é Ensino de História: os usos da Educação Patrimonial como estratégia didático-metodológica de Ensino da História Local, apresentamos um histórico sobre o Mercado Público Municipal de Barra do Corda/MA e as etapas da Educação Patrimonial realizadas junto aos estudantes, propondo ações a partir do material produzido pelos estudantes e a análise dos dados da pesquisa-ação na

sua totalidade.

No quarto e último capítulo, que é um capítulo propositivo, intitulado Ensino de História e Educação Patrimonial: novas perspectivas na construção de uma proposta didática para as aulas de História e estando em consonância com o regimento do ProfHistória, que propõe a cada mestrando, ao concluir a sua dissertação, apresentar um trabalho em forma de proposição didática que possa ser aplicável e desenvolvida em aulas do Componente Curricular de História, em contextos de ensino e aprendizagem em sala de aula, optamos nesse trabalho por uma produção pedagógica (produto) na forma de cartilha paradidática com sugestões e orientações de como utilizar o espaço do Mercado Público Municipal, entendido como um local propício à aprendizagem histórica, ancorada na História Local e Regional a partir da metodologia da Educação Patrimonial. O suporte pedagógico terá como título *Educação Patrimonial em Barra do Corda/Maranhão: Mosaico de memórias* e será veiculado na forma impressa e digital.

Nas considerações finais retomamos os objetivos aos quais nos propomos atingir relacionados à questão norteadora da pesquisa, tecemos comentários e observações a respeito dos resultados obtidos da pesquisa e destacamos as suas contribuições em relação à linha de pesquisa a qual se articula, Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS), salientado a dimensão inovadora da pesquisa e da proposição didática. Por fim, ressaltamos as limitações da pesquisa e propomos estudos futuros sobre esta temática.

CAPÍTULO I - ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: DIÁLOGOS E DESAFIOS

1.1 Ensino de História e Didática da História

Existem determinados questionamentos recorrentes nas salas de aula no início de cada ano letivo por parte dos estudantes em relação ao ensino de História, que podem ser formulados de várias formas: qual é a função da História? Que importância tem a História no currículo escolar e na vida prática? Por que os discentes do século XXI devem estudar História? A História é imprescindível diante de tantas demandas empíricas do tempo presente? Indiscutivelmente a resposta não é tão fácil e tentamos todos os dias contornar o problema com uma infinidade de táticas e com uma multiplicidade de respostas, mas pouco convincentes e, mesmo pressionado por tantas questões contrárias à História, acreditamos e reiteramos que ela é fundamental no atual cenário brasileiro, embalado na onda do negacionismo do conhecimento histórico, num contexto de expansão de pós-verdades ou *fake newse* em um enigmático revisionismo de epistemologias universais, bem como de uma difusão de obscurantismo.

O professor, mesmo confrontado por outras narrativas produzidas paralelamente à pesquisa acadêmica e ao saber escolar, tem a função elementar de levar os estudantes a compreender que a História é dinâmica e que está em processo contínuo de resignificação. Os estudos históricos abordam questões como o impacto das guerras e dos litígios nas sociedades; a natureza do poder; as distopias nos regimes políticos; as interferências dos radicalismos religiosos nas sociedades; as diferentes formas de interação entre as nações; as relações de trabalho; as formas de ideologia, de confronto, liberdade de expressão, a luta pelo poder, entre tantos aspectos. Nesse sentido, a História reflete sobre as diversas temporalidades e as contextualiza no tempo presente dos indivíduos. Reiteramos que o ensino de História é fundamental para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências indispensáveis para exercerem o protagonismo no processo histórico e na construção de uma sociedade democrática, justa e equânime.

A revisão sistemática de literatura no campo do ensino de História nos remete ao entendimento de que este processo sempre esteve e está associado a cumprir uma determinada missão, ou seja, o Ensino de História passou a servir aos interesses de

grupos sociais dominantes que buscavam legitimar seu projeto de sociedade. “Tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes. [...] o principal tema da história continuou sendo a revelação das opiniões políticas das elites” (SHARPE, 2011, p. 40).

No primeiro momento, a missão atendia aos interesses do colonizador lusitano. A partir de 1822, a função era a formação do Estado Nação com a necessidade de inculcar na população o sentimento de pertencimento a um país, unificado e legítimo. Após a independência, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838 e com amplo apoio institucional de Dom Pedro II (1840-1889), foi o órgão encarregado de escrever a história oficial do Brasil atrelada à mesma práxis do sentimento nacionalista, no rastro civilizatório da Europa. Durante a República, o ensino de História continuou atuando na formação cívica e moral dos estudantes, agora forjada nos ideais republicanos e na identidade nacional.

A história do ensino de História, tomando como referência especialmente o lugar social brasileiro e francês, desde sua origem como campo disciplinar e sua inserção nos curriculares educacionais, no século XIX, é carregada de complexidades, contradições, tensões, jogo de interesses e passou por constantes transformações estruturais.

Surge, assim, a história como campo disciplinar, marcado sob o signo da nação e associada à formação do Estado Nacional e adquire a condição de Ciência. Toledo (2004) argumenta que foi “a partir do recurso metodológico e historiográfico do século XIX que a História se tornou um meio importante para dispor da memória e converter-se em História Nacional. Dessa forma, a disciplina História está ligada ao processo de construção do discurso nacional e da formação de identidades desde a sua constituição.

No Brasil, a criação do Colégio Pedro II, em dezembro de 1837, no Rio de Janeiro, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileira (IHGB), em 1838, marcam o início da História como disciplina autônoma. Os conteúdos trabalhados seguiam a mesma lógica do que era desenvolvido no continente europeu. Conforme Nadai (1992, p. 93), buscavam “expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira”.

Se, na antiguidade clássica a história servia “como coleção de exemplos” para que fosse possível “*instruir* do meio dela” (KOSELLECK, 2006 *apud* SADDI,

2010, p. 67), até o início do período contemporâneo a história era conhecida pela famosa expressão *historiavitae magistra*, compreendida como *história mestra da vida*. Percebe-se, portanto, não apenas a estreita relação entre a história e a vida humana em seu âmbito cotidiano que perdurou durante bastante tempo, como também a constatação de que a base da história encontra-se na sociedade.

Contudo, a história da História nem sempre foi trilhada com base nessa concepção. Na contemporaneidade, mais especificamente a partir do século XIX, diversas e profundas transformações, como nunca antes visto, atingiram a história e a sua função social e seu ensino foram colocados em xeque. A partir desse processo de críticas e reflexões internas e externas, a história se reinventa e busca sua legitimação social contemporânea em suas raízes históricas.

Tomando como fundamentação teórica alguns historiadores dos campos de estudo da Educação Histórica e Ensino de História, como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Luís Cerri e Rafael Saddi, que têm como foco central em suas pesquisas a análise e a intervenção na conjuntura atual da história em sua relação com as carências de orientação no tempo dos sujeitos históricos na vida prática, utilizaremos conceitos importantes, como *consciência histórica*, *aprendizagem histórica* e *didática da história* para a iluminação desta problemática.

O universo de trabalho do historiador foi transformado de forma significativa em diversos aspectos a partir do século XX. Os objetos de estudo e os métodos de produção historiográfica passaram por mudanças que, ao mesmo tempo em que ampliava a área de atuação da História, também a fragmentava, especificando cada vez mais os temas e objetos de pesquisa. Assim, surgiram os novos campos de investigação histórica: história social, história do tempo presente, história regional, história do local, história das mulheres, história do trabalho, história das mentalidades, entre outros .

Esse cenário de profunda mudança faz parte do movimento historiográfico denominado de Nova História e podemos considerá-lo como a “história escrita como uma reação deliberada contra o *paradigma* tradicional” (BURKE, 1992, p. 10). Esse paradigma tradicional era essencialmente caracterizado como político, factual, elitista, arquivista, acríptico e objetivo, cabendo ao historiador apresentar os fatos como eles realmente aconteceram.

Os historiadores dessa corrente historiográfica selecionavam os eventos mais importantes, partindo do pressuposto de que os fatos falavam por si próprios, precisando ser ordenados em uma ordem cronológica e linear para reviverem o passado real da

humanidade. Por essa razão foram criticados pelos historiadores do século XX como sendo metódicos ou historiadores narrativos. Os temas políticos eram considerados como o motor “das transformações da sociedade e, nessa linha de compreensão, a produção científica levava em consideração a história dos Estados e dos governantes” (RODRIGUES, 2011, p. 58).

A corrente historiográfica *positivista* em sua narrativa tradicional buscava criar um consenso nos conflitos existentes, porque era um olhar de cima, das elites políticas. Os outros grupos sociais estavam intencionalmente esquecidos, ou “à margem” do processo histórico. A objetividade e a neutralidade diante do fato histórico faziam com que o historiador tivesse um compromisso metódico diante do documento, sendo praticamente obrigado a narrar o passado sem interpretação ou juízo do acontecimento. O Estado Nacional era tido como o “motor” das transformações e do progresso da História. A escola marxista trouxe para o cenário acadêmico aqueles sujeitos históricos que até então eram “esquecidos” ou “marginalizados”, os “vencidos” das elites políticas e dos chefes de Estado (reis, príncipes, imperadores, entre outros). As questões sociais e econômicas passaram a categoria de sujeitos no processo histórico. Mas, o pequeno enfoque dado às análises culturais e mentais, resultou em uma visão parcial e determinista da História, a perda da caracterização das ações individuais e o descrédito do acontecimento, com uma visão reducionista do passado (RODRIGUES, 2011, p. 63).

A Nova História oriunda da Escola dos Annales, reagindo a diversos aspectos da história tradicional, além da ampliação dos temas e objetos de estudo, conforme mencionado anteriormente, dinamizou-se também a abordagem investigativa dos mesmos, como por exemplo, a perspectiva da corrente historiográfica oriunda da Inglaterra chamada de história social que detinha um olhar para as camadas vista de baixo, de E. P. Thompson, que busca construir uma narrativa a partir da visão dos sujeitos históricos derrotados, excluídos, marginalizados. Com relação às fontes históricas, passou a ser considerado “tudo o que homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca [*pois*] pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2002, p. 80), e a análise dos vestígios históricos se dá de forma crítica, porque “mesmos os aparentemente mais claros e complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2002, p. 79). A partir da concepção de Fernand Braudel, a Nova História dividiu a análise do tempo em curta (evento), média (conjuntura) e longa duração (estrutura).

A busca da *verdade* absoluta a ser extraída dos documentos oficiais,

objetivo central da história metódica, foi relativizada pela Nova História e “hoje em dia, este ideal é, em geral, considerado irrealista. Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular” (BURKE, 1992, p. 15). Ou seja, reconheceu-se o caráter subjetivo da história manifestada principalmente pela subjetividade presente na produção narrativa do historiador.

Em suma, a História científica passou, no transcorrer do século XX, por um processo radical de transformações em seus fundamentos, princípios, métodos e epistemologia. O que teria provocado essas mudanças? E quais seriam seus objetivos? A este respeito Peter Burke afirma que

O movimento de mudança surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional. Esta percepção da inadequação só pode ser compreendida, se olharmos além do âmbito do historiador, para as mudanças no mundo mais amplo. A descolonização e o feminismo, por exemplo, são dois movimentos que obviamente tiveram grande impacto sobre a escrita histórica recente, o que fica bastante claro nos capítulos de autoria de Henk Wesseling e Joan Scott. No futuro, é provável que o movimento ecológico tenha cada vez mais influência sobre a forma como a história é escrita. (BURKE, 1992, p. 19-20).

Dessa forma, percebemos o poder de influenciar a História, e a historiografia conseqüentemente, que a sociedade possui quando passa por profundas transformações culturais e sociais, emergindo novas demandas. Isto atesta também a ligação intrínseca existente entre a História e a sociedade, o que não poderia ser diferente para uma ciência que estuda os homens no tempo, conforme definiu Marc Bloch (2002).

Uma característica imprescindível para compreendermos o século XIX é, além do forte desenvolvimento científico em diversas áreas, o processo moderno de constituição das nações ocidentais e da formação do sentimento nacional perante os habitantes de cada nação identificados por laços históricos e culturais comuns. E é nesse contexto que emerge a História como disciplina escolar sistematizada, estando profundamente conectada à formação do Estado nacional. Ademais, foi “a partir do recurso metodológico e historiográfico do século XIX que a história se tornou um meio importante para dispor da memória e converter-se em História nacional” (TOLEDO, 2004, p. 15).

Acerca disso, Laville (1999, p. 126) aponta que o principal objetivo do ensino de História àquela época era:

[...] confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento,

legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

O ensino de história, portanto, nasce marcado pelo signo da nação e era pensado a partir do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem se dava de maneira unilateral. Por um lado o discente, sendo considerado um mero receptáculo de informações conteudistas e, do outro, o professor no topo da hierarquia do conhecimento, detentor de todos os saberes a serem *transmitidos* aos seus *súditos*. Dessa forma, o ensino de história por muito tempo foi pautado por uma metodologia constituída pela memorização ou decoração dos conteúdos – elitistas e muito distantes da realidade dos estudantes, diga-se de passagem.

André Cunha (2011) aponta que essa forma de conduzir o ensino de história passou a ser denominada de “modelo tradicional do ensino de história”. Referenciado em Circe Bittencourt, Ubiratan Rocha (1996) e Zita Rosa (1984), ele explicita esse paradigma da seguinte forma:

Esse modelo pode ser sintetizado como um ensino baseado em História linear, casual, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, cuja marca primordial está na memorização de datas e fatos, fundamentados na construção de um tempo histórico homogêneo e transmitidos via exposição oral, para serem reproduzidos pelos alunos através dos “famosos” questionários, com as respostas fixadas pelo manual do professor. (BITTENCOURT, 1998, p. 23; ROCHA, 1996, p. 56; ROSA, 1984, p. 130; CUNHA, 2011, p. 285).

Denominar tal modelo de ensino de tradicional foi, obviamente, uma convenção estabelecida por historiadores em época posterior. Com isso, é importante ressaltar que, embora atualmente seja bastante criticado, esse modelo atendia aos interesses dos grupos dominantes do período em que vigorou.

Foi a partir da segunda metade do século XX que a história disciplinar passou por transformações e em sua forma de ensino atualmente já “não se vê mais a missão de incutir nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade” (LAVILLE, 1999, p. 128). A partir dessa mudança, o objetivo central do ensino de história passou a ser o desenvolvimento da autonomia intelectual e de uma consciência crítica do estudante, com temas problematizados partindo do tempo presente, da realidade do estudante, como aponta o “método regressivo” de Marc Bloch

ao indicar que “o historiador deve partir do presente ao passado e retornar do passado ao presente” (REIS, 2012, p. 36).

Maria Auxiliadora Schmidt (2005) percebeu a mudança enfrentada pela história ensinada como uma consequência das transformações ocorridas na ciência da história, com a corrente historiográfica da Nova História, afirmando que é “possível compreender que a forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também” (SCHMIDT, 2005, p. 305).

Esse momento de crise disciplinar no ensino de História, entre tantas inquietações, também levou a um processo contínuo de transformações conceituais e práticas importantes e a uma “perda de legitimidade social do pensamento histórico” (SYWOTTEK, 1974; JEISMANN, 2000 *apud* SADDI, 2010, p. 71).

Ao analisar o caso específico da História na Alemanha a partir do terceiro quartel do século XX, Bergmann (1998 *apud* SADDI, 2010, p. 71) afirmava que essa crise estava “ligada ao fato de que nem a Ciência da História nem o Ensino de História estavam em condições de atender às demandas e necessidades que a sociedade alemã apresentava.” Possivelmente, podemos ampliar o horizonte geográfico deste cenário de crise de legitimidade social do Ensino de História para outros países ocidentais, como o Brasil, onde foi motivo de preocupação e de pesquisas por parte de professores de História, historiadores e demais profissionais ligados ao ensino de história a partir do início da década de 1980 (CUNHA, 2011).

Dessa forma, podemos constatar que a História, seja ela a científica-acadêmica ou a disciplinar, está intimamente ligada com as demandas sociais de um determinado tempo e lugar. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt (2011, p. 02), fundamentada no historiador alemão Jörn Rüsen, afirma que “no tempo uma história tem sua credibilidade garantida na medida em que satisfaz os interesses de uma comunidade, e uma revisão na historiografia ocorre quando há um descompasso entre o conhecimento produzido e a satisfação dessas carências”. Rüsen (2001, p. 37) reafirma que “a história tem que ser reescrita, a cada vez que as condições de vida dos homens a que se refere tenham sofrido mudanças.”

Portanto, considerando que a História, científica e disciplinar, constitui-se em conhecimento construído no transcorrer do tempo e que se modifica em função do presente, comungamos com o pensamento de Maria Schmidt (2011, p. 02) quando afirma que “o motor da transformação historiográfica é a demanda social”. Ou seja, a

revisão da historiografia não começa na academia, mas na sociedade e aí se inclui a escola, como local visível destes descompassos.

Essa breve problematização apresentada do histórico de transformações pela qual a História passou durante o século passado nos ajuda a refletir e lançar indagações pertinentes sobre as atuais funções da História, quais os seus objetivos e, especificamente no âmbito do ensino, para que serve ensinar e aprender história?

Tendo em vista a análise apresentada acima, nos parece que os discursos estão centrados no descompasso entre a escola e a universidade, desconsiderando os avanços ocorridos nos últimos anos, como a inserção de novos temas e novas abordagens, rompendo um currículo eurocêntrico no ensino de História, ainda que entendamos que ainda há muito a ser feito. Defendemos em nossas aulas e pesquisas o potencial que o ensino de História tem para favorecer uma história plural, que possibilite pensar e problematizar outras narrativas, saberes e sujeitos, permitindo perceber o conhecimento histórico como uma construção cultural.

No entanto, não foi sempre assim que a História foi vista e encarada pelas instituições e pela sociedade, sendo relativamente recente o desenvolvimento desse processo de separação da história em Ciência Histórica e Didática da História, como também pode ser denominado. Jörn Rüsen (2011, p. 23-24) explicita de forma bastante esclarecedora esse contexto:

[...] Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado *historia vitae magistra* (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos teóricos ou empíricos da cognição metódica. [...].

Assim, durante séculos a história era essencialmente *unificada* e toda sua produção historiográfica e seu ensino, caminhando juntos, eram constituídos “a fim de que seus destinatários aprendessem alguma coisa para a vida” (RÜSEN, 2010, p. 88). De fato, a virada de jogo na história se deu quando os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2010, p. 25). Isso se deu durante o século XIX no processo de institucionalização e profissionalização da história, no qual ela foi definida como disciplina.

A esse respeito, Rafael Saddi (2010, p. 69) afirma que “no século XIX, com a cientificação e especialização da história, consolidou-se de vez as barreiras que separavam a História da vida prática”. Nessa perspectiva, Rüsen chamou de “irracionalização” o rumo que a ciência história tomou, embora ela clamasse, paradoxalmente, por racionalidade.

Diante de um contexto contemporâneo em que surgem novas “demandas provenientes dos insucessos escolares no que diz respeito às aprendizagens históricas significativas para a construção da consciência histórica” (SCHMIDT, 2009, p. 204) por um lado, e, por outro lado a ocorrência, por diversas vezes na história da humanidade, de um “afastamento e mesmo a contraposição entre os seres humanos, sob formas às vezes radicais” (RÜSEN *apud* MARTINS, 2011, p. 08), em razão de um “aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentrado e discriminante” (*idem*), segundo Rüsen, emerge a necessidade básica de reaproximação entre a Didática da História e a Ciência Histórica.

Nesse sentido, considerando especificamente o campo do Ensino de História, talvez o seu principal desafio hoje seja desenvolver conteúdos e metodologias de ensino de maneira que conduza o discente perceber-se como sujeito histórico atuante para que a História passe a ter sentido real e utilidade prática em sua vida. Por isso que Rüsen (2010, p. 86) diz que “o efeito sobre a vida prática (mediado seja como for) é sempre um fator do processo de conhecimento histórico, de tipo fundamental, e deve ser considerado parte integrante da matriz disciplinar da ciência da história.”

Ademais, através da busca de reaproximar a ciência histórica da didática da história ocorreram uma série de estudos e reflexões visando promover o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos. Este conceito é um dos principais focos de análise das pesquisas contemporâneas no campo do Ensino de história, o qual é compreendido aqui como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Para o autor, o conhecimento histórico surge como resposta orientadora, como suprimento de uma carência específica de orientação no tempo. Assim, viver no fluxo do tempo é uma espécie de desafio cultural, onde a orientação pode buscar soluções.

Vale lembrar que essa não é a única concepção acerca do entendimento sobre a consciência histórica, havendo conceituações por vezes antagônicas entre os

intelectuais que se utilizam dele. O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer e o historiador e medievalista francês Phillipe Ariès, por exemplo, comungam da ideia de que a consciência histórica deve ser tomada, adquirida por “um processo de modernização de todos os âmbitos da vida humana” (CERRI, 2001, p. 98), sendo privilégio exclusivo do homem moderno.

Jörn Rüsen e Agnes Heller, pelo contrário, compreendem a consciência histórica como uma condição inerente ao ser humano, e não como uma meta, pois ela “não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral” (CERRI, 2001, p. 99).

Qual seria a utilidade de um acúmulo exacerbado de conhecimento histórico que não faz ponte com a vida prática dos sujeitos? Ou ainda, estudar o passado simplesmente pelo passado? Certamente, conceber a história como produção historiográfica de conhecimento erudito e lidar com seu ensino nas escolas de forma deslocada da práxis têm contribuído para a promoção de carências de orientação temporal nas pessoas, conforme denomina Rüsen.

Portanto, a história dá sentido à vida prática humana no tempo e estabelece a interlocução entre as experiências do passado, o presente e as expectativas de futuro para que o conhecimento histórico tenha de fato utilidade social. Assim, o conhecimento do passado pelo passado torna-se inócuo, pois, “antes mesmo que o passado seja abordado no modo típico de uma disciplina especializada, elaborado pela pesquisa e tornado presente pela historiografia, ele é sempre atual nos contextos da vida prática atual” (RÜSEN *apud* SCHMIDT, 2016, p. 39).

Nesse âmbito, é de extrema valia compreender que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel” (RÜSEN, 2010, p. 91). Pensar que aprender história acontece somente em sala de aula, além de limitar o conceito de aprendizagem histórica, é também negar o papel de formação histórica que a família, a igreja e os meios de comunicação de massa, por exemplo, proporcionam, no âmbito da vida pública, aos indivíduos.

Dessa forma, considerar o campo do pensamento histórico separado das questões da vida prática, de acordo com a ideia que foi sendo desenvolvida desde o processo de institucionalização da História, é estabelecer o rompimento com seus

princípios e negar seu enraizamento com as “necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo”(RÜSEN, 2006, p. 08). Nesse trabalho, o conceito de Didática da História é compreendido em conformidade com a concepção de Cardoso (2008, p. 165), que a considera como

[...] uma disciplina que tem por objeto de estudo todas as elaborações da História sem forma científica. Essa definição fundamenta-se sobretudo na bibliografia alemã contemporânea sobre a *Geschichtsdidaktik*, surgida em oposição às definições da Didática como arte de ensinar – *Lehrkunst* - ou como coleção de métodos indiferentemente utilizáveis no ensino de qualquer disciplina escolar – *Unterrichtsmethoden*.

Todavia, com relação à parte inicial da assertiva do autor em que assinala que a Didática da História pesquisa somente as produções da História “sem forma científica”, salientamos que temos um posicionamento diferente. Nesse aspecto, comungamos com Saddi (2011, p. 64), que reitera que a didática da História “se debruça também sobre a própria Ciência Histórica, tomando-a como objeto de investigação e analisando os pressupostos didáticos da História metodicamente regulada” (Ciência Histórica).

Por outro lado, essa concepção amplia o campo de atuação da Didática da História para além dos limites do ensino e aprendizagem de História nas escolas, passando a analisar “agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (BAROM; CERRI, 2011, p. 03). Além disso, ela passa a ser percebida como parte intrínseca da História, deixando para trás a noção de uma didática geral de um componente curricular.

O papel da didática da história é importantíssimo em todo esse processo de retomada da relação entre a história e a sociedade, pois, ao contrário da opinião padrão que foi constituída a seu respeito no passado, ela não lida exclusivamente com as questões relacionadas ao ensino e aprendizado escolar. Seu campo de atuação é muito mais amplo e abrange também todas as demais relações do conhecimento histórico nos diversos ambientes sociais, investigando “o modo como as interpretações do passado produzem orientações no presente e projeções de futuro” (SADDI, 2010, p. 75).

Para Rüsen (2011, p. 79), de forma geral, a aprendizagem histórica é “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. A partir desses pressupostos, a concepção de aula amplia-se consideravelmente e, quando se visa articular os conteúdos históricos com a vida prática para proporcionar o

desenvolvimento da consciência histórica, diversas metodologias de ensino de história inovadoras podem ser implementadas. Dessa forma, ao trilhar por esse caminho, a História não mais estará sozinha e isolada em seu castelo de marfim como outrora, pois, com o reconhecimento de sua ligação intrínseca com a sociedade, o caminhar desse percurso estará sendo muito bem executado de mãos dadas, porque é somente a partir dela e para ela que a história verdadeiramente possui um sentido válido para a realidade da vida.

Embora tenha sido levantada ao longo do texto a problemática de que a história científica e disciplinar, bem como a sociedade, deve estabelecer uma relação mais próxima e articulada entre si, com vistas ao atendimento das demandas sociais e das carências de orientação no tempo, não pretendemos instituir que a produção do conhecimento histórico nessas instâncias seja igual. Pelo contrário, reconhecemos a especificidade do conhecimento histórico que é produzido na academia, na escola e nos mais diversos lugares e ambientes da sociedade. Em cada um desses campos abre-se uma imensidão complexa das operações mentais, sociais, cognitivas e culturais do qual se faz necessário uma investigação profunda para a identificação de suas especificidades e, ao mesmo tempo da conexão existente entre eles, pois o conhecimento histórico escolar, segundo Silva (2019,p. 52) “[...] não abdica de aproximações, diálogos e tensões com a historiografia, com a teoria da história etc”.

Os historiadores dos campos de investigação do Ensino de História e da Educação Histórica têm-se ocupado de realizar diversas pesquisas nessa área e, a partir da utilização de conceitos como consciência histórica, didática da história e aprendizagem histórica, fundamentados principalmente no pensamento ruseniano, percebem que nenhum dos conhecimentos históricos produzidos é qualitativamente superior ao outro. Eles são simplesmente diferentes e peculiares, bem como complementares uns aos outros. Assim, a consciência histórica nos fazer perceber e considerar os demais saberes históricos presentes nos mais diversos âmbitos sociais.

Portanto, o momento atual pelo qual a História passa é de transformações e readaptações em sintonia com as urgentes e novas demandas sociais, que, sempre quando surgem, nada mais são do que a expressão de tensões e desencontros entre a sociedade e o que é produzido e ensinado de conhecimento histórico em um determinado tempo. No fundo, o que essas demandas sociais clamam é por suprir suas carências de orientação no tempo em que estão inseridas. No rastro dessas discussões, apresentamos no subtópico abaixo, o cenário de incertezas a partir de 1980 pelo qual

passa a Ciência Histórica que é decorrente das várias nuances envolvendo as novas propostas curriculares e as novas legislações oficiais.

1.1.1 Desafios e incertezas contemporâneas

No contexto brasileiro, notadamente a partir da década de 1980, o Ensino de História passa a ser repensado e criticado. Os motivos são oriundos da luta constante dos profissionais da História e da expansão considerável dos cursos de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado em História. As propostas de natureza curricular que vão surgindo nesta década e na de 1990 estão inspiradas nas diferentes nuances das diversas correntes historiográficas, gerando um leque formidável de abordagens e novos temas.

Na década de 1990 ocorreram uma série de mudanças significativas no país que repercutem na dimensão educacional com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998. Podemos elencar entre essas mudanças a obrigatoriedade da formação superior para atuar como docente na Educação Básica e, de acordo com Silva e Fonseca (2010, p. 17), foi reiterado o aspecto “formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia”.

Nessa perspectiva, analisando o cenário socioeconômico, político e educacional, os PCNs evidenciam a necessidade de que o ensino de História seja autônomo e capaz de criar um ambiente favorável à construção de uma sociedade democrática. Buscou-se também uma nova concepção de ensino e aprendizagem de História além escola, onde o conhecimento histórico estivesse presente em diferentes espaços. Em suma, buscar-se-á uma concepção de ensino em que o estudante seja capaz de adotar atitudes valorativas no que tange ao conhecimento adquirido para uma maior interação com a sua realidade e obter a compreensão de si mesmo. De acordo com essas premissas, o estudante

Ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representações espaciais, temporais e gráficas (BRASIL, 1998, p. 73).

Sobre a aquisição do conhecimento histórico nos PCNs, Schimdt (2011, p. 87) destaca que:

O documento enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte ainda do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula.

A autora chama a atenção para o fato de que os PCNs para além de uma formação humanística pautada no construtivismo, permitem a problematização da História Local e Regional, em sintonia com a História Nacional. Nesta dimensão, o ensino de História é estruturado em eixos temáticos. A justificativa parte da impossibilidade de se abordar a totalidade da História da humanidade, sendo imprescindível fazer recortes no passado histórico. Assim, é possível estudar a história dos lugares e suas particularidades, superando a visão imposta pela História Nacional.

Nesse sentido, defendemos que a metodologia da Educação Patrimonial seja uma proposta qualificada para o Ensino de História, haja vista que agrega o docente e discente com o seu cotidiano e a História Local. Também alarga a percepção e compreensão da construção do conhecimento histórico, partindo do local para o global. Portanto, a discussão entre Educação Patrimonial e Ensino de História traz à tona categorias como memória, cultura, Patrimônio Cultural, espaço geográfico, entre outros e renova o objetivo maior deste trabalho: um ensino de História com conteúdos significativos, didáticas e metodologias que criem espaços para discussões sobre democracia, cidadania e uma sólida construção da consciência histórica cidadã do estudante. Consideramos esse um dos principais objetivos do conhecimento histórico, o de localizar os sujeitos no tempo e no espaço, pois ao compreender seu contexto, conseguirá identificar seu lugar social com propriedade, marcando sua identidade pessoal e coletiva.

O ano que antecedeu o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (2018) foi bastante emblemático para todos os profissionais da educação, no sentido de se ter uma série de debates e mudanças no Sistema Educacional brasileiro. Participamos, a convite da Fundação Getúlio Vargas (FGV), como especialista de História na elaboração do *Documento Curricular do Território Maranhense* (DCTMA). A função que devia exercer era de acompanhar e validar o trabalho de redação realizado pelos redatores no âmbito do Maranhão. Houve um debate intenso sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que já teve a sua implementação efetivada nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil, e mais especificamente,

no Maranhão. A aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, fez com que a parte da BNCC correspondente a essa etapa de ensino passasse por uma ampla reestruturação, postergando a sua homologação para o dia 14 de dezembro de 2018. O texto oriundo do Senado Federal apresentando a Reforma do Ensino Médio, assim se expressa:

Promove alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, por meio da criação da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Torna obrigatório o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando nesse, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no Ensino Superior. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2017, não paginado).

A partir da redação do texto legislativo acima, podemos observar que haverá uma série de desafios para a implementação da BNCC na etapa do Ensino Médio, dentre eles: desconstrução de uma visão tradicional de educação; formação de professores; avaliações e engajamento da comunidade escolar; distribuição da carga horária; infraestrutura das escolas; currículo por área de conhecimento; desenvolvimento de competências; avaliação da aprendizagem; adequação das diversas modalidades e formas de oferta e organização do Ensino Médio. Além da concepção de itinerário formativo como integrante do currículo e conciliar uma matriz para os itinerários formativos que dialogue com a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ainda não foi apresentada pelo MEC. O que se tem hoje para os itinerários são apenas os referenciais curriculares.

No decorrer do ano de 2018 o ensino de História da rede estadual do Maranhão, na Educação Básica, estava balizado nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino de 2014. Desde então, o Estado do Maranhão adotou o seu próprio currículo segundo a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A rede municipal de educação de Barra do Corda/MA havia iniciado, através da escuta dos diversos atores que compõem a escola, o processo de discussão do currículo municipal,

interrompido pela pandemia da Covid-19 a partir de março do ano em curso. O processo se encontra ainda paralisado e as orientações adotadas são as do Documento Curricular do Território Maranhense.

Ao fazermos uma análise mais detalhada da Lei 13.415/2017, é possível perceber que ela provoca uma alteração radical na educação quando modifica a estrutura curricular, substituindo as disciplinas pelos seguintes itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Outra dimensão da proposta é a ampliação da carga horária de 800 horas-aula para 1.400 horas/aula por ano. De modo imediato, fica a impressão de que, devido aos itinerários e a meta em uma formação integral, surgiram novas possibilidades de aprendizagem holística, em consonância com a LDB 9.394/96, propiciando também a autonomia do estudante em seu processo formativo. Destarte, essa nuance da valorização integral fica comprometida quando se observa § 8 do Art. 35 – A da referida lei, no qual explicita as características que o estudante da etapa do Ensino Médio deve apresentar para que seja “integralmente formado”:

§ 8 Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017, não paginado).

Após essas inferências e um olhar mais crítico do parágrafo oitavo da lei, observamos uma certa incongruência no texto que possibilitou o surgimento de alguns questionamentos: se a formação do discente deve ser holística, por que ao concluir a etapa do Ensino Médio ele deve estar preparado em determinadas áreas, em detrimento das demais? O que esperar do estudante em relação às áreas não contempladas nos itinerários formativos científico-tecnológicos ou linguísticos, como os componentes curriculares de História e Geografia, que fazem parte do itinerário “ciências humanas e sociais aplicadas”? Nessa períclope, os desafios de ensinar História no Brasil passa a ser bastante parecido com os dos docentes após a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) com a Reforma do Ensino Básico de primeiro e segundo graus, com a Lei 5.692/1971, que é transformar o conhecimento em uma concepção utilitarista, profissionalizante e dual, intensificando um ensino propedêutico *versus* ensino técnico. Outro ponto a ser relatado

na reforma é a ausência de recursos financeiros para melhorias estruturais nas escolas, como construção de laboratórios, aquisição de equipamentos tecnológicos e para formação de recursos humanos, deixando as escolas públicas em situação difícil para conseguirem ofertarem todos os eixos formativos de maneira qualificada e atenderem as demandas dos jovens.

A BNCC tem o objetivo elaborar orientações, competências e habilidades para que os entes federados elaborem os currículos locais e estaduais. A BNCC propõe uma base comum de conteúdos que sejam ofertados em todas as escolas, sejam públicas ou privadas, independentemente de ser urbana ou rural. A BNCC também estabelece que cada estado, cada município, cada unidade escolar, agregue conteúdos de acordo com a demanda estudantil, dando ênfase às demandas e realidades locais. Entretanto, existem conteúdos considerados obrigatórios e comuns a todos os entes federados. É importante ressaltar, que diferentemente dos PCNs, a BNCC tem caráter normativo.

O Ministério da Educação define a BNCC da seguinte forma:

Um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo o país. O documento conterá: Competências gerais que os alunos devem desenvolver em todas as áreas; Competências específicas de cada área e respectivos componentes curriculares; Conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a desenvolver a cada etapa da Educação Básica da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular para todos os anos da Educação Básica. (BRASIL, 2017, não paginado).

No caso do Ensino Médio, a BNCC após uma série de impasses e críticas, foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018. A exemplo da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a do Ensino Médio é também um documento de natureza normativa para definir um conjunto de aprendizagens com base em conhecimentos, competências e habilidades: “Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas” (BRASIL, 2018, não paginado).

Com a homologação da BNCC do Ensino Médio, os sistemas de ensino e escolas de todo o Brasil passaram a elaborar os seus currículos levando em consideração as características regionais e locais, dando uma atenção particular à formação e demandas dos discentes. Para atender esta particularidade, a BNCC está estruturada em áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias;

Ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e em itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional). Esta parte estruturante da BNCC pretende atender às novas demandas sociais e

Deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]. Assim, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Essas aprendizagens expressam as finalidades do Ensino Médio e as demandas de qualidade dessa formação na contemporaneidade, bem como as expectativas presentes e futuras (BRASIL, 2018, não paginado).

É importante frisar que a carga horária do Ensino Médio foi alterada para atender à questão dos itinerários formativos, ficando assim organizada: 1.800 horas serão destinadas para a parte comum da Base e 1.200 horas voltadas para atender as exigências dos itinerários formativos. Por isso, como prevê a BNCC, é preciso ofertar aos estudantes uma formação humana e integral para a construção de sociedade democrática, justa e inclusiva.

Com a homologação da BNCC do Ensino Médio, a BNCC para a Educação Básica está concluída e agora o próximo passo é implementar nas redes de ensino de todo o Brasil. O Maranhão já começou esse processo com a implantação da Educação Integral e Integrada, através dos Centros Educa Mais e do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que ofertam em suas unidades vocacionais a Educação em tempo integral em uma proposta de um currículo integrado da parte comum dos itinerários formativos. De acordo com o cronograma oficial de implementação da Base em todos os Estados e Distrito Federal está prevista para o ano de 2025. Porém, devido à pandemia da Covid-19 o processo está temporariamente paralisado em algumas Unidades da Federação.

Na perspectiva do estudo do Ensino de História e sua estreita relação com a Didática da História, aliado à formação do sujeito histórico, tendo em vista que ao aproximar o Ensino de História ao cotidiano dos estudantes, eles conseguirão refletir sobre seu lugar de sujeito. Pensar sobre suas vivências relacionando-as com os acontecimentos referentes à sua comunidade, à sociedade em geral. Porém, esse processo não pode ser feito à revelia. Por isso, entendemos que os estudantes necessitam ser preparados para alcançar tal objetivo. A seguir, propomos a pesquisa histórica como estratégia viável para a efetivação do conhecimento histórico por parte dos estudantes.

1.2 A pesquisa histórica na Educação Básica

Com o advento do campo de pesquisa em educação histórica, surgiram inúmeras discussões para a inclusão de novas abordagens para seu ensino. A proposta pedagógica do nosso trabalho está em sintonia com este debate em voga e com o que é desenhado nas políticas educacionais em vigência no Brasil, em especial com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017- 2018) para a Educação Básica. O documento alerta sobre a utilização da pesquisa histórica como forma estratégica de ensino de História na Educação Básica, na perspectiva de entendimento sobre o estudante como protagonista no processo de aprendizagem histórica.

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017, p.398) dá destaque para uma *atitude historiadora*, sem contudo, estabelecer uma definição conceitual e objetiva do que seja esta atitude. Porém, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 400-401) reitera que a busca pela autonomia intelectual do estudante:

exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.

Pode-se entender que a aprendizagem é um processo de compreensão do conhecimento que promove o desenvolvimento de competências. Entendemos que a prática da pesquisa histórica implica o contato com as fontes históricas, os documentos oficiais citados indicam o trabalho didático com tais fontes no ensino de História da Educação Básica. A BNCC nomina algumas dessas como “documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes” (BRASIL, 2017, p. 400-401).

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p.418) o trabalho didático com as fontes históricas nas aulas de História é “a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos”. Destarte, o mesmo documento (BRASIL, 2017, p. 398) assegura que:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as

formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

A partir da análise do texto da BNCC, compreendemos que a visão de fontes históricas está em sintonia com os debates epistemológicos em vigência na História, que as entende como “tudo o que homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca [*pois*] pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2002, p. 80).

Ao ampliar a análise sobre a BNCC percebe-se que a abordagem metodológica e didática com as fontes históricas é embasada na perspectiva de objetos de estudos, inserindo a criticidade e problematizações, pois conforme o historiador Marc Bloch (2002, p. 79), a análise dos vestígios históricos deve sempre estar permeada pelo olhar crítico do historiador, porque “mesmos os aparentemente mais claros e complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. Nessa mesma perspectiva, Pereira e Seffner (2008, p. 127) asseguram que “o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano”.

Nessa mesma perspectiva, Caimi (2008, p. 146-147) afirma que:

Há registros durante todo o século XX sobre sua incorporação nos manuais e livros didáticos, bem como a defesa de seu uso em sala de aula, na literatura de cunho pedagógico. O que mudou nas últimas décadas foi o entendimento quanto às suas finalidades nas aulas de história. Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor.

O debate envolvendo a concepção de fontes históricas e do seu uso didático nas aulas de História na Educação Básica é imprescindível dentro do processo da pesquisa histórica. Dessa forma, reiteramos que a nossa proposta de ensino de História – a Educação Patrimonial como estratégia de Ensino de História – não se restringe apenas ao contato com as fontes históricas em sala de aula. Trata-se de uma estratégia didática mais ampla e sistematizada, como a opção de escolha da teoria e da metodologia historiográfica; a análise da construção dos fatos históricos; a interpretação crítica dos dados e a produção da narrativa histórica. Dessa forma, compreendemos a pesquisa

histórica embasada na concepção de Rüsen (2007, p. 104), que assim a define:

Um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teorias) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa principalmente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de “fontes”. [...] A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável.

Portanto, a pesquisa em história é uma prática cognitiva que leva em consideração um conjunto sistematizado de normas, entre elas, a organização do processo, do planejamento e os recursos disponíveis de natureza material e imaterial. Essas regras são embasadas na concepção e na escolha teórico-metodológica adotada na investigação pelo pesquisador e que serve para analisar e compreender os fenômenos históricos, produzindo dessa maneira, os diversos campos de investigação historiográfica – Ensino de História; Mentalidades; Cultura; Economia, dentre outros.

Assim, a estratégia de ensino de História que propomos desenvolver neste trabalho consiste, em síntese, na incorporação dos suportes metodológicos da pesquisa histórica na dinâmica das aulas de História na Educação Básica, especialmente na etapa do Ensino Médio. A esse respeito, Schmidt(2017, p. 59) ressalta que:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do Historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento.

Ao analisar a narrativa acima, percebe-se que o ensino de História busca promover as condições necessárias para que o estudante da Educação Básica possa vivenciar a prática de algumas das etapas de produção do conhecimento histórico no âmbito escolar. A reflexão de Siumara Hoffmann (2008, p. 02) neste debate é pertinente:

Percebemos que, existem muitas propostas metodológicas ligadas ao ensino de História, mas queremos nos delimitar em uma específica, que é aquela relacionada a prática da pesquisa histórica em sala de aula, ou seja, o aluno delineando etapas do processo de pesquisa histórica, aproximando-se da prática de um historiador, para poder chegar a algumas considerações sobre o tema em estudo. Neste sentido, distingue-se o papel e objetivos de um historiador em relação ao dos desempenhados pelos alunos. O aluno não receberá um 'pacote pronto' de conteúdo a ser transmitido pelo professor, mas será um agente atuante no processo de produção do conhecimento.

A partir das observações da Schmidt(2017) e Hoffmann (2008), destacamos

três etapas imprescindíveis na incorporação da pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História. Trata-se da possibilidade de construção do conhecimento histórico escolar; da concepção de ensino e aprendizagem em História que se alicerça no protagonismo estudantil e na mediação do processo pelo docente; e da relação entre a História acadêmica e escolar, ponderando as suas respectivas particularidades. Nesta perspectiva, a autora Circe Bittencourt (2017, p. 25) considera necessária a revisão e o aprofundamento do conceito de conhecimento histórico escolar que, segundo ela:

Não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. As críticas ao conceito de transposição didática, proposta e difundida pela obra de Chevallard, reiteram as especificidades do conhecimento escolar (CHERVEL; FORQUIN; MONIOT). O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. “Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’”, adverte-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.

Dessa forma, a construção do conhecimento histórico no âmbito escolar mostra-se possível e viável a partir da prática da pesquisa histórica, com o desenvolvimento de etapas e da execução de algumas das técnicas e métodos do trabalho do historiador, no qual o professor de História deverá selecionar, previamente em seu planejamento didático, considerando as especificidades de cada tema abordado. Dessa maneira, tem-se a “compreensão de que a pesquisa e o ensino são dimensões de um mesmo fazer historiográfico/pedagógico e que aprender história pressupõe compreender os mecanismos e condições de sua produção, guardando as especificidades de cada nível de escolarização” (CAIMI, 2008, p. 147).

Ademais, ensinar História preterindo de um efetivo debate da sua dimensão historiográfica é invisibilizar a historicidade de seu método de produção de conhecimento, apresentando ao estudante o conhecimento histórico como imutável e acumulativo, pois “ao ocultar a metodologia se oculta a historicidade da ciência, e a História se converte em dogma” (ZARAGOZA, 1989, p. 168). Seguindo essa trilha, a História provavelmente seja o componente curricular da educação básica que mais dissimula sua própria metodologia.

A inserção da pesquisa histórica como metodologia de ensino de História propicia a reflexão sobre um outro elemento fundamental, que é a correspondência dessa estratégia de ensino com uma teoria de aprendizagem histórica em que o estudante exerce um papel efetivamente ativo, no qual aprende praticando, caracterizando-se como “um processo homólogo ao da produção (científica) do conhecimento”, conforme afirmam Schmidt e Garcia (2003, p. 226).

Nessa perspectiva e considerando que o conhecimento histórico é fruto da experiência e da interpretação, o seu aprendizado não poderá ser limitado a uma mera aquisição de conteúdo pronto e acabado a ser memorizado pelos sujeitos, pois “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (SCHMIDT, 2017, p. 57).

Dar condições ao estudante para que possa questionar, refletir, conhecer e atuar ativamente no processo de produção do conhecimento histórico escolar, pois “um bom aprendizado é sempre uma aprendizagem ativa” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 226). Assim, neste modelo de ensino de História, destinar ao estudante um papel passivo e ouvinte não condiz com a concepção de aprendizagem histórica objetivada neste trabalho. Neste sentido, Hoffmann (2008, p. 02) considera que:

Os conteúdos do ensino de História podem ser 'transmitidos' pelo professor de várias maneiras, valendo-se de inúmeras estratégias metodológicas e recursos didáticos, como as novas tecnologias. Contudo, se a postura for de 'transmissão' do conhecimento histórico dentro de uma perspectiva de 'verdade histórica', toda e qualquer ação metodológica, inovadora ou conservadora, terá praticamente o mesmo fim. Cabe ao professor, analisar se os procedimentos metodológicos adotados condizem com o seu conceito de História e de atuação pedagógica, junto aos seus alunos.

É importante ressaltar que a metodologia baseada na pesquisa histórica com fins didáticos implica em uma maneira particular de se aprender História. Nela, o estudante da Educação Básica passa a ter a possibilidade de internalizar, assimilar e aprender História de uma forma ampla, obtendo as condições necessárias para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências no campo teórico e metodológico da História. Importante ressaltar que o processo de aprendizagem histórica também pode acontecer a partir de outras metodologias de ensino de História, resguardando as suas respectivas singularidades e concepções teóricas de como se aprende História.

Porém, a incorporação da pesquisa histórica como estratégia de ensino possibilita ao professor de História um aperfeiçoamento profissional, na medida em que ele passa a refletir sobre sua prática pedagógica e busca desenvolver suas competências como pesquisador. Assim, o docente ocupa a importante função de mediador de todo o processo de construção do conhecimento histórico escolar. Nela, está incluso o planejamento e a escolha teórica e metodológica, com as técnicas e instrumentos que, porventura, podem ser relacionados com a temática em questão, além do acompanhamento constante juntos aos estudantes com os devidos apontamentos durante o desenvolvimento das etapas dessa estratégia. Trata-se, portanto, “da possibilidade que se tem de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que ele se aproprie e/ou construa processos pelos quais esses saberes possam ser aprendidos” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 238).

Portanto, a utilização de elementos teórico-metodológicos inerentes da pesquisa em História no ensino de História escolar significa promover uma maior participação dos professores e estudantes nas aulas de História em âmbito escolar. Assim, ao desenvolver a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História Local no presente trabalho, ressaltamos que a nossa proposta não objetiva formar pequenos historiadores na Educação Básica.

Através de um processo de didatização da experiência da pesquisa histórica e de sua adaptação à realidade cognitiva e sociocultural de estudantes do Ensino Médio, pretendemos desenvolver uma maneira de ensinar História na qual o conhecimento histórico escolar – construído ativamente pelos discentes com a mediação do professor de História – possibilite ao discente uma aprendizagem histórica significativa que de fato contribua para a sua formação cidadã. Nesta perspectiva, Caimi (2008, p. 143-144) assevera que:

[...] Assim, ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico.

Dessa forma, além da potencialidade de construção de uma aprendizagem histórica ativa, o trabalho didático com a pesquisa histórica na Educação Básica possibilita ainda ao estudante o desenvolvimento de importantes competências cognitivas da epistemologia da História, ainda que de forma preliminar, tais como observação, compreensão, interpretação, argumentação, análise, síntese, comparação, formulação de hipóteses, crítica documental e construção narrativa. Com isso, abre-se

espaço para a reflexão acerca de uma suposta verdade histórica, o que permite não encarar o conhecimento histórico como um dogma tal qual se acreditava em historiografias tradicionais.

No entanto, é importante ressaltar que isto não significa conduzir a História a um total relativismo infundado ou ainda a qualquer forma de negacionismo devido ao reconhecimento da subjetividade do historiador. Mas pelo contrário, levantar a discussão em torno desse elemento da epistemologia da História se mostra fundamental para a compreensão de que o conhecimento histórico é resultado de uma construção legítima do historiador que se fundamenta em teorias e segue regras e métodos inerentes da História.

Nessa linha de enfoque sobre a pesquisa histórica no campo do Ensino da História e ciente de que ela é fundamental para que os estudantes consigam compreender o mundo à sua volta, interpretando sua realidade a partir de distintas fontes de informação e fazerem deslocamentos em relação ao seu contexto histórico e social, é que acreditamos e defendemos que a História Local pode promover, com os métodos seguros da pesquisa histórica, aprendizagem significativa para os discentes. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a importância da História Local para aproximar os estudantes de temáticas que se encontram na sua realidade e no seu dia a dia.

1.3 Ensino de História Local

É notável a complexidade que envolve a discussão em torno do conceito de História Local. Essa polissemia se dá, principalmente, pelas diferentes formas como ela é conceituada por historiadores profissionais, pesquisadores amadores, docentes de História e comunidade escolar, o que provoca disparidades, desde as questões teórico-metodológicas até às de cunho prático.

De acordo com Sandra Donner (2012, p. 223), as investigações envolvendo temáticas de História Local no mundo ocidental são praticadas há tempos, com destaque para a Europa e tiveram início com as pesquisas em torno da “história das famílias, dos feudos, passando para as províncias, paróquias, condados”. Nessa perspectiva, Goubert (1992, p. 70) assegura que:

Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira

metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada.

O desprezo, acenado por Goubert, sobre a História Local a partir do século XIX, pode ser explicado pela mudança de perspectiva da historiografia daquele período, essencialmente marcada pela escola metódica. Durante este percurso, a História Local foi sendo colocada no ostracismo, sendo considerada uma prática ínfima. Recordamos também que é nesse século que a História foi se profissionalizando e se institucionalizando como ciência, além de sofrer influência do sentimento nacionalista. Daí se justifica o prestígio que a História nacional ou geral passou a usufruir até meados do século XX, quando a História Local volta a receber atenção na produção historiográfica vigente, sob uma nova perspectiva. Nessa nova conjuntura, Barros (2005, p.107-108) afirma o seguinte:

Se Fernando Braudel trabalhou com o ‘grande espaço’, as gerações seguintes de historiadores trouxeram também a possibilidade de uma nova tendência que abordaria o ‘pequeno espaço’. Esta nova tendência, que se fortalece nos anos 1950, ficou conhecida na França como ‘História Local’. [...] Do macro-espaço que abriga civilizações, a historiografia moderna apresentava agora a possibilidade de examinar os microespaços que abrigavam populações localizadas, fragmentos de uma comunidade nacional mais ampla. A História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais.

Neste sentido, o autor destaca que uma das dimensões centrais que provocam o debate hodierno envolvendo a História Local, bem como a Regional, é a construção de conhecimentos históricos singulares das localidades – como as unidades político-administrativas e geográficas de uma região ou um município – bem como um espaço mais amplo, como um país, por exemplo. Dessa maneira, tais conhecimentos próprios dos espaços locais podem ser relacionados com o conhecimento histórico mais geral que é produzido em âmbito nacional. Neste sentido, Barbosa (1999, p. 127) assinala que:

A importância da História Local e Regional está, assim, no fato de que, enquanto a história generalizante destaca as semelhanças, homogeneizando o amálgama das vivências dos locais, a história elaborada com base nas realidades particulares dos locais trabalha com a diferença, com a multiplicidade.

Desse modo, a História Local torna-se um meio privilegiado de dar

visibilidade a sujeitos históricos que outrora ficavam à margem da História, das narrativas oficiais. Circe Bittencourt (2005, p. 161), que pensa de forma similar a Barbosa (1999) quanto a essa reflexão, acena que a relação entre as Histórias em espaços local e nacional não apenas é possível, como favorece o desenvolvimento de diferentes perspectivas historiográficas,

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação.

Contudo, reitera-se que não se trata de propor um confronto local *versus* nacional para se afirmar qual História é a verdadeira ou mais completa, porque “privilegiar o local não significa opor-se ao nacional, mas sim abordá-lo por outros prismas” (NIKITIUK, 2002, p. 04). Por outro lado, também não se trata de uma mera comprovação da História nacional no âmbito local, como bem nos alertou Sandra Donner (2012, p. 224) ao afirmar que “o risco de buscar o local apenas pensando em fazer dele um campo de testes da história nacional deve ser evitado”. O destaque sobre a História Local não significa a exclusão da História Nacional ou Geral, mas sim um recorte que permite uma análise mais específica das relações de poder entre grupos, instituições e indivíduos e, por conseguinte, dos sistemas instáveis de sedimentações das identidades sociais. Dessa forma, o que se busca na relação entre a História local e a nacional é a prospecção do conhecimento histórico, que, sendo mais heterogêneo por valorizar as dinâmicas próprias das localidades, torna-se também mais próximo da realidade vivida e promove uma reflexão analítica da História.

Neste momento, podemos fazer uma associação com a Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural, no âmbito da História Local que foi utilizado em nossa estratégia de ensino de História junto aos estudantes da turma do segundo ano A do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena. Durante essa experiência didática foi possível estabelecer algumas relações com processos históricos a nível nacional – salvaguardando as devidas especificidades de cada conjuntura e proporções para não incorrer em equívocos epistemológicos -, como o processo de tombamento dos bens materiais e os conceitos relativos aos bens imateriais.

Dessa maneira, os estudantes puderam desenvolver a habilidade da contextualização histórica a partir de diferentes situações, que é um dos princípios

fundamentais do conhecimento histórico. Ademais, ao estabelecerem comparações entre elementos históricos locais e nacionais, os discentes compreenderam de uma maneira mais ampla a questão do Patrimônio Cultural e Histórico, bem como as especificidades que marcaram a Educação Patrimonial em âmbito regional e local.

O trabalho com a História Local não é uma tarefa simples. Existem algumas adversidades que exigem atenção. Uma delas está associada à sua constituição, que é a problemática em torno da concepção do conceito local. Afinal, quais são as dimensões desse local e do regional? Qual o tipo de relação deve predominar entre a operação historiográfica e o local? Qual é o seu objeto de pesquisa?

Esses questionamentos são mediados pela confusão ainda existente entre os historiadores que se dedicam aos trabalhos a este tipo de pesquisa. Em suma, o grande problema está em querer associar o local necessariamente às demarcações políticas e geográficas dos municípios e dos estados que compõem um país. Todavia, ao adotar essa perspectiva, acaba-se levando à produção de uma história com recorte local ao invés de uma História Local.

Donner (2012, p. 224) afirma que “é a referência ao local, à terra onde o pesquisador vive e realiza suas pesquisas, focaliza seu interesse que caracterizaria esta prática histórica”, porém, restringir a investigação historiográfica local às delimitações espaciais pré-estabelecidas é sinônimo de superficialidade e limitação do conhecimento histórico acerca das dinâmicas locais e regionais, comprometendo o trabalho do historiador. De acordo com Barros (2005, p. 110), encarar a História Local a partir desse prisma foi uma inspiração do conceito de região oriundo da escola geográfica de Paul Vidal de La Blache, que correspondia bem aos seus objetivos desde a década de 1950. Entretanto, é importante frisar que tal êxito nessa correspondência ocorria naquele contexto europeu de meados do século XX, e se dava em função da coincidência que geralmente havia entre o espaço escolhido pelo historiador e a unidade político-administrativa e geográfica (SILVA, 2020, p. 92).

Essa abordagem sobre a História Local passou a ser criticada a partir da década de 1970, devido ao conceito de região adotado, que foi desqualificado para operacionalizar as investigações historiográficas regionais. Negligenciava a arbitrariedade da delimitação espacial, além de ignorar o fato de que as relações entre os grupos sociais e o espaço são transformadas ao longo do tempo. A esse respeito, Barros (2005, p. 110-111) observa que:

Atrelar o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido proposto por La Blache), ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. [...] Uma determinada prática cultural[...] pode gerar um território específico que nada tenha a ver com o recorte administrativo de uma paróquia ou município, misturando pedaços de unidades paroquiais distintas ou vazando municípios. Do mesmo modo, uma realidade econômica ou de qualquer outro tipo não coincide necessariamente com a região geográfica no sentido tradicional.

Assim, restringir o trabalho com a História Local às unidades administrativas e geográficas estabelecidas nos mapas é distanciar-se da realidade social investigada – que sempre se mostra complexa – pelo fato de diversos outros elementos importantes ficarem invisibilizados. (SILVA, 2020, p. 93). Destarte, o local ou a região não deve ser concebido somente como a delimitação de um espaço, mas como um lugar de relações sociais no qual o conjunto de experiências das pessoas – individuais e coletivas – se desenvolvem reciprocamente, permitindo assim, o diálogo entre o passado, presente e futuro. Neste trabalho, adotamos o conceito de região a partir da compreensão de Barros (2005, p. 98), que afirma o seguinte:

Grosso modo, uma *região* é uma unidade definível no espaço, que se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios. Os elementos internos que dão uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são necessariamente estáticos. Daí que a região também pode ter sua identidade delimitada e definida com base no fato de que nela poder ser percebido um certo padrão de interrelações entre elementos dentro dos seus limites. Vale dizer, a região também pode ser compreendida como um sistema de movimento interno. Por outro lado, além de ser uma porção do espaço organizada de acordo com um determinado sistema ou identificada através de um padrão, a região quase sempre se insere ou pode se ver inserida em um conjunto mais vasto.

Assim, a dinamicidade dos elementos constitutivos da História Local e Regional, justifica-se pela complexidade das relações que são estabelecidas entre os sujeitos históricos e a sua localidade de vivência com várias conjunturas, que parta do presente para outros contextos e épocas. É, portanto, a construção histórica dessas relações e vivências sociais através do lugar, que produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico. Nessa perspectiva, Toledo (2010, p. 751), conceitua História Local como:

Uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutura de ‘bairros’ e ‘cidades’.

E nessa perspectiva, o desenvolvimento do conhecimento histórico da realidade social específica de uma região, e, adotando os cuidados necessários, a História local contribui efetivamente para que o ensino de História obtenha êxito no processo de aprendizagem histórica dos estudantes, levando-os a refletirem sobre o seu lugar de sujeitos. Embora seja recorrente a ideia de que a abordagem em sala de aula de temáticas oriundas da realidade mais próxima do estudante, incluindo os demais agentes sociais que compõem a comunidade escolar, favorece o desempenho cognitivo do estudante na dinâmica do ensino e aprendizagem de História, não podemos prescindir do papel consciente do professor nesse processo.

Dessa forma, Schmidt e Garcia (2003, p. 232) consideram a História Local como uma estratégia positiva no ensino de História, quando afirmam que:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos.

Entretanto, salientamos que a eficiência dessa abordagem não deve ser justificada apenas em função da proximidade espacial entre o estudante, o professor e a temática abordada. De outra forma, corre-se o risco de mecanização dessa estratégia de ensino e de a transformar, como observa Schmidt (2007, p. 188) citando Prats, em “um ensino de História em migalhas”. Existem outros elementos que explicam o envolvimento do estudante no processo, como desenvolver a compreensão de ser sujeito histórico ativo, a formação de uma cidadania crítica e participativa e fortalecer os seus laços identidade. Essa não é uma tarefa fácil, mas não impossível.

A questão da identidade sempre aparece nos debates envolvendo possibilidades do ensino de História Local. Compreende-se que o conhecimento histórico regional proporciona ao indivíduo o despertar do sentimento de pertencimento à sua comunidade de vivência. Nesta perspectiva, Núncia Constantino (2004, p. 176) ressalta que “conhecer realidades do processo histórico local e regional é indispensável à construção da identidade do grupo humano. Além disso, satisfaz a necessidade de entender aquilo que está próximo de nós, diretamente relacionado à nossa vida social, econômica e cultural”.

Neste sentido, voltamos a contextualizar esses pressupostos com a nossa prática metodológica no ensino de História desenvolvida no Centro de Ensino Arlindo

Ferreira de Lucena, que, ao utilizar o tema da Educação Patrimonial como estratégia de Ensino de História em Barra do Corda/MA tendo como objeto o Mercado Público Municipal *José Vieira Nepomuceno*, proporcionou uma maior participação e interesse nos estudantes envolvidos na pesquisa. O aspecto da valorização do cotidiano dos discentes pode explicar essa situação. Porém, a forma como esse assunto pertencente à História Local do município dos estudantes foi trabalhada, no qual utilizamos a Educação Patrimonial e a pesquisa-ação como estratégia didático-metodológica, também contribuiu para instigá-los em compreender os diversos elementos que compõem a História e sujeitos daquele espaço público, levando-os a compreenderem que possuem identidade histórica.

Nesse contexto, Schmidt e Garcia (2003, p. 232) entendem que:

O trabalho com o local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais.

Assim, percebemos que ao se trabalhar a História Local, é imprescindível fazer conexões com as diversas dimensões da realidade, pois a História Local não está isolada e sim é uma parte da História nacional, e que a relação entre as duas é fundamental para compreender-nos como cidadãos do mundo, sem abandonar nossa origem, nos tornando sujeitos críticos e reflexivos. Seguindo esta análise, trataremos no próximo tópico a necessária relação entre o ensino de História Local e a Educação Patrimonial.

1.3.1 Ensino de História Local e Educação Patrimonial

De forma notória os estudos acerca da temática Patrimônio Cultural e Histórico vem angariando espaço nas pesquisas realizadas por docentes, historiadores, arquitetos, sociólogos, antropólogos, dentre outros profissionais das mais diversas especialidades, tornando-a interdisciplinar, que passa a exigir novas perspectivas de análise e critérios específicos de seleção dos bens culturais, onde o espaço escolar materializa o processo educacional.

O diálogo existente entre os campos do Ensino de História, História Local e Educação Patrimonial agrega possibilidades viáveis para a dinamização das aulas de história e práticas pedagógicas atreladas à investigação da Educação Patrimonial. Dessa

forma, defendemos a inserção da temática do patrimônio no currículo escolar, para que haja um diálogo com a comunidade no sentido de definir o que é prioridade em relação à preservação dos seus bens culturais e históricos.

Por isso, compreendemos que é de extrema importância sensibilizar os docentes, não apenas de História, para que os mesmos insiram em suas atividades de ensino a História Local e a Educação Patrimonial, pois é uma ação de natureza interdisciplinar, que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o IPHAN salienta que:

Os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (BRASIL, 2016, p. 71).

A intenção no processo de ensino e aprendizagem é que seja dinâmico e interativo, favorecendo uma relação constante entre docentes e estudantes, impactando em uma série de potencialidades educativas e de novas descobertas. Parte-se de um certo isolamento para um contexto de intenso diálogo entre professores e estudantes para a construção de estratégias que consigam dialogar e estimular os estudantes a se interessarem mais pelos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A Educação Patrimonial potencializa a implementação desse diálogo. Ela tem um caráter interativo e interdisciplinar, por isso propicia uma relação de conversa com os demais campos do saber. Devido a essa dimensão, a Educação Patrimonial vem ganhando espaço no Brasil por meio de vários projetos e trabalhos desenvolvidos por educadores e instituições especializadas, como o IPHAN. A esse respeito, Itaquí (1998, p. 20) ressalta que:

O trabalho da Educação Patrimonial é levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural. A metodologia da Educação Patrimonial é materializada através do estudo de objetos comunitários como estratégia de aprendizagem do contexto sociocultural.

Casco (2006) faz uma síntese dos problemas que desafiam a efetivação da Educação Patrimonial nos espaços escolares, entre eles a ausência de uma política estatal de patrimônio direcionada para a educação e uma política educacional voltada especificamente para a preservação do patrimônio e memória.

Nesse sentido, Ledur (2012, p. 22) entende que é fundamental a realização

de atividades formativas para os docentes que contemplem a metodologia da Educação Patrimonial, além da reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola e do currículo, sem prescindir da inserção da História Local e da Educação Patrimonial, ampliando assim as potencialidades desta metodologia no espaço escolar.

A Educação Patrimonial tem como meta contemplar o processo de ensino a partir dos bens culturais, de forma a proporcionar condições para que as pessoas tenham contato com o patrimônio cultural de sua localidade, viabilizando problematizar os bens patrimoniais representativos da comunidade, construir coletivamente o saber, estruturar a identidade cultural e histórica local e regional. Neste mesmo grau de entendimento, Itaquí (1998, p. 103), salienta que:

O trabalho da Educação Patrimonial é levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural. A metodologia da Educação patrimonial é materializada através do estudo de objetos comunitários como estratégia de aprendizagem do contexto sociocultural.

Nesta perspectiva, o objeto cultural ancora o início do processo de ensino e aprendizagem, transformando-se em um elemento catalisador para que a comunidade se aproprie dos seus bens culturais e, a partir daí, gerar um diálogo profícuo com o patrimônio cultural do seu lugar, suscitando um sentimento de pertencimento e a responsabilidade individual de valorização e preservação.

A História, como já foi mencionada ao longo deste trabalho, nas últimas décadas tem possibilitado aos historiadores discutir diversas temáticas. Esse processo foi proveniente da necessidade de uma História mais holística e de um olhar mais criterioso para outros prismas e novos objetos, exigindo a ampliação das fontes. Como consequência imediata deste deslocamento nos objetos da História, temos uma nova concepção de sujeito.

Na concepção de Beatriz Sarlo (2007, p. 17), os sujeitos que foram colocados à margem da narrativa historiográfica, e que tem agora as suas histórias e seu passado ressignificado, faz emergir novos métodos e novas abordagens. A autora denomina esta imposição de *guinada subjetiva*, quando o sujeito, durante tanto tempo ignorado pela História, agora “narra sua vida (privada, pública, afetiva, política) para conservar a lembrança ou para reparar uma identidade machucada”. Sarlo também ressalta que esta “guinada subjetiva “transcende a intimidade, transbordando para o espaço público”.

Essa abordagem que traz à tona um novo sujeito, vem ao encontro do pensamento de Isabel Barca (2007), para a qual a guinada subjetiva tem o seu início quando o sujeito adquire uma determinada consciência histórica. Para a autora, consciência histórica é uma forma de orientação de cada indivíduo no seu tempo, embasada no conhecimento histórico deste indivíduo. Entendemos que uma aula de História deve contribuir positivamente para efetivar a construção de uma consciência histórica que se adeque às demandas do tempo presente e abra conexão com o local, o nacional e o global. A aprendizagem histórica é fundamentada no ato de transformar informação em conhecimento. No caso da Educação Patrimonial, podemos utilizar como exemplo a cultura material ou imaterial presente nos diferentes documentos históricos, ou seja: mercados, feiras, praças, igrejas, dentre outros.

É imprescindível ressaltar que as práticas metodológicas são ressignificadas ao longo do tempo e, dinamicamente, devemos renovar e criar diferentes matizes que favoreçam o desenvolvimento do estudante no processo de construção da identidade local, regional e nacional. Nesse sentido, a Educação Patrimonial em sua abordagem sobre o patrimônio histórico cultural surge como uma estratégia que auxilia o professor na missão de mostrar ao discente o significado do Ensino de História para a sua história presente. O conhecimento da história local e a Educação Patrimonial propiciarão ao discente as condições para se reconhecer como cidadão atuante e transformador da sua comunidade, suscitando um sentimento consciente pelos bens culturais da coletividade.

Portanto, diante de toda essa discussão realizada aqui em torno do conceito de História Local, consideramos que, de certa forma, alguns de seus princípios assemelham-se com os pressupostos estabelecidos em nosso trabalho, principalmente os relacionados à noção de que o ensino de História deve valorizar o cotidiano do discente, ao mesmo tempo em que possibilite a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento histórico escolar.

Desse modo, estabelecemos um elo entre a História Local e a pesquisa histórica como estratégia didático-metodológica de ensino de História, tendo como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes da turma do segundo ano A do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, trazemos também a seguir algumas considerações sobre a História Regional como possibilidade para os estudantes compreenderem-se enquanto partícipes da sua sociedade em constante processo de transformações e permanências.

1.4 Ensino de História Regional

Acreditamos que para o Ensino de História, o distanciamento das temáticas regionais e locais na vida dos estudantes pode provocar uma ojeriza em relação às aulas de História, haja vista que não deixa espaço para a historicização da realidade onde os discentes vivem. Bittencourt (2008, p. 168) advoga que a história regional proporciona, na dimensão do “[...] estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação e coloca a importância da memória para a história local”.

A historiografia, a partir dessas problematizações, propõe a valorização dos estudos nos âmbitos locais e regionais, fato este que possibilitou um leque considerável de fontes, objetos e metodologias e atrelado a esse contexto, a necessidade de um novo olhar teórico-conceitual sobre os estudos relacionados a esta temática e os cuidados que o historiador deve ter quando assimila as palavras *local e regional*.

De acordo com Martins (2010, p. 142-143), devemos assim caracterizá-la:

Não se trata simplesmente da História que lida com pequenas porções de um país: uma área determinada pela Geografia Física (por exemplo, a Amazônia ou o semiárido), um estado ou um município. História Regional é aquela que toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas no espaço e através do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas.

O panorama da trajetória dos estudos sobre História Local e Regional está relacionado à origem da Nova História da Escola dos *Annales*, na década de 1929 na França, bem como a relação interdisciplinar entre História e Geografia, possibilitando uma seara de novas concepções metodológicas, fontes, objetos e documentos ao ofício do historiador. No contexto brasileiro, as pesquisas nesta área se farão presentes a partir da década de 1970. Nesse sentido, Burke (1992, p. 11) destaca que:

[...] a Nova História começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana [...]. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo [...]. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.

Nessa perspectiva, trazendo a narrativa de Burke para o campo da História Regional, ela nos oferece a ideia sobre aspectos não observados no estudo da história nacional, como por exemplo, a possibilidade de investigação de um espaço menor, suas especificidades, bem como as relações e articulações presentes na localidade estudada.

Também fica evidente a interlocução entre o estudo da História Regional e Local e o painel historiográfico, pois propicia a aproximação entre o historiador e seu objeto de estudo.

O que é narrado tematicamente deixa de ser algo longínquo para se inserir nos processos históricos que ocorrem na região, e por conseguinte, no local. Constrói-se uma história baseada na pluralidade, onde os excluídos são ouvidos, demarcando território reivindicatório e apresentando inúmeras possibilidades de estudo da História, que vai desde a arte e cultura a temas inusitados nos âmbitos regionais e locais. Encontramos nela um grau exponencial de peculiaridades que, segundo Samuel (1989, p. 220),

[...] requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos.

A partir da etimologia a palavra *região* vem da língua latina *regere*, que pode ser traduzida como reger ou governar. Também identificamos a derivação de “régia”, expressão que está ligada ao poder exercido pela realeza. Portanto, a região é um território que se origina e permanece dentro de um contexto fiscalizador e controlador. *Regere* originou também a palavra “regional”, termo este usado com muita frequência na escrita desta dissertação. Nessa mesma perspectiva de hermenêutica, a região ou regionalidade vai surgindo como consequência de um processo de construção.

De acordo com Barros (2006), a gênese da inserção do conceito na historiografia é oriunda da Geografia e que recentemente os historiadores perceberam que é possível analisar objetos históricos em um mesmo patamar de espacialidade e temporalidade. Nesse pressuposto, temos a *Escola dos Annales*, na França, que estabeleceu uma relação de compreensão interdisciplinar com a escola geográfica denominada Possibilismo Geográfico de Paul Vidal de La Blache, que contribuiu com as noções de espaço e região, imersa em contextos ampliados e que “busca enfatizar as diversas possibilidades de respostas que podiam ser colocadas pelos seres humanos diante do desafio do meio” (BARROS, 2006, p. 465).

Conforme salienta Barros (2006), essa nova abordagem tem início na década de 1950, com os estudos voltados para a História Local na França, embasados nos conceitos geográficos advindos de região, que Paul Vidal de La Blache propôs para estudar os microespaços. Nessa perspectiva, analisando o novo cenário teórico-

conceitual sobre a aplicabilidade do conceito de região na narrativa histórica, nas dimensões simbólicas, dos significados culturais e identidade regional, Barros (2006, p. 470) assevera que a

História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das dimensões nacionais.

Contudo, ao longo do tempo esta concepção foi sendo alvo de problematizações e críticas. A objeção se fazia no aspecto conceitual quando afirma que: “regiões vinham definidas previamente, como que estabelecidas de uma vez por todas, e bastava o historiador ou o geógrafo escolher a sua para depois trabalhar nela com suas problematizações específicas” (BARROS, 2006, p. 471).

Dito de outra forma, delimitar o espaço é não seguir regras e normas e prescindir do fato de que as relações que são estabelecidas entre o ser humano e o seu espaço sofrem mudanças contínuas devido aos jogos de poder e às temporalidades, não sendo um processo cristalizado, tendo validade para um tempo e não para outro, pois, de acordo com Barros (2006, p. 472):

Uma determinada prática cultural, [...] pode gerar um território específico que nada tenha a ver com o recorte administrativo de uma paróquia ou município, misturando pedaços de unidades paroquiais distintas ou vazando municípios. Do mesmo modo, uma realidade econômica ou de qualquer outro tipo não coincide necessariamente com a região geográfica no sentido tradicional.

A partir da década de 1980, com o advento de novas abordagens historiográficas, com a diversificação na compreensão do que é fonte histórica, com a ampliação do objeto de estudo do historiador, este conceito é continuamente submetido a críticas mais contundentes. Um dos posicionamentos mais radicais à ideia de Paul Vidal de La Blache parte também do geógrafo e historiador francês Yves Lacoste. Para Lacoste, a compreensão de espaço passa pelo reconhecimento de significados e particularidades da realidade, de forma dinâmica e intensa, gerando não apenas um espaço, mas diversos espaços, com formas distintas de entendimento e definição.

O geógrafo suíço Claude Raffestin na sua obra seminal *Por uma Geografia do Poder* (1993) estabelece uma distinção entre *espaço* e *território*. O entendimento dele é que o território é formado no âmbito do espaço, fruto das ações cognitivas dos sujeitos no processo que ele denomina de territorialização do espaço. No âmbito dessa reflexão,

destacamos também a compreensão do geógrafo brasileiro Milton Santos (2009) sobre o espaço. Segundo ele, o espaço é o resultado da agregação de inúmeras forças oriundas das relações humanas em diversas temporalidades. Compreendemos que este processo passa por etapas e dinamização próprias, decorrentes da apropriação cultural e histórica dos sujeitos no tempo e no espaço territorializado.

Nessa mesma visão, Rolnik (1992) propõe a discussão sobre espaço e território, salienta que esta relação transcende algo meramente formal, pois a territorialidade é a relação estabelecida entre os grupos sociais nos espaços vivenciados, ou seja, o território expressa as relações sociais presentes entre os indivíduos. Nesse viés, a autora reafirma que “não existe território sem sujeito, e pode existir um espaço independente do sujeito” (ROLNIK, 1992, p. 28). Compreendemos e concordamos que, a partir do posicionamento da autora, o território, neste contexto, almeja estabelecer no espaço os símbolos, os significados culturais aceitos nos grupos sociais socializando o território.

Na mesma perspectiva, Barros (2006, p. 474) propõe a existência do que ele denomina de “territorialidades superpostas”, ou seja, é a relação contínua entre o indivíduo e seu espaço, estabelecendo conexões culturais e assim territorializando o espaço:

Ao se apropriar de determinado espaço e transformá-lo em sua propriedade – seja através de um gesto de posse ou de um ato de compra em um sistema onde as propriedades já estão constituídas – um sujeito humano define ou redefine um território. [...] ocorre aí uma territorialização do espaço, claramente caracterizada por uma nova ‘paisagem’ produzida culturalmente e por uma produção que implicará em controle e conferirá poder.

Propomos salientar uma questão de suma importância quanto ao estudo da História Regional e da Micro-História, para que não haja confusão na hora de abordar a História Regional. São dois campos de abordagens distintas, ou seja, enfoques ou modos de fazer, bem como suas motivações de estudo e escopo de pesquisa. A História Regional, de acordo com Barros (2007, p. 169), se torna evidente:

Quando um historiador se propõe a trabalhar no âmbito da História Regional, ele mostra-se interessado em estudar diretamente uma região específica (ou melhor dizendo, uma determinada espacialidade). O espaço regional, [...] não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador [...]. A região não existe obviamente como espaço pré-estabelecido, ela é construída dentro das coordenadas de uma determinada pesquisa ou de certa análise sociológica ou historiográfica.

Ainda dialogando com o autor supracitado, assim compreende a Micro-

História:

O que a Micro-História pretende é uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos. [...] O objeto de estudo do micro historiador não precisa ser, desta maneira, o espaço micro-recortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência [...] ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que está disposto a examinar (BARROS, 2007, p. 169).

A partir dessas inferências, entendemos que a História Regional permite estabelecer um recorte espacial do local para ser estudado e, que neste prisma, se aproxima da História Local. Concordamos com o autor pois entendemos que o estudo no âmbito regional ou local com o nacional amplia as possibilidades de estudos de especificidades dessas sociedades, bem como oferecer um olhar mais atento na construção de territórios em um determinado espaço social e ater uma atenção particular aos hiatos e omissões da documentação consultada. Na nossa compreensão, a Micro-História trata fundamentalmente da redução da escala, de temas, práticas objetos e sujeitos na menor esfera de visão.

Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 112), ao se trabalhar com História Local ou Regional, é importante se ater a determinadas questões e cuidados, buscando uma ação eficaz no pensar e fazer a História na visão de uma aprendizagem significativa. Os cuidados são:

Em primeiro lugar é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como local, o nacional, o latino americano, o ocidental e o mundial.

As autoras destacam com bastante clareza que é imprescindível, por meio do ensino de História, aproximar o máximo possível os estudantes do conhecimento histórico para que possam se sentir inseridos neste processo e tomar decisões sobre o mesmo. Para isso se faz necessário, no nosso compreender, que o ensino de História aborde a memória familiar, a questão do trabalho, o processo de migrações, as relações de poder local, dentre outros temas, para que os discentes percebam-se participantes dessas sociedade em constante mudança e permanência.

Portanto, a utilização do local e do regional apresentam possibilidades

formidáveis para o Ensino de História. Sem receio de enfrentar os riscos e resiliências em frente às críticas, o historiador que se dedica ao estudo do local e do regional tem uma gama de história que não pode ser desprezada em detrimento de uma história nacional e nem estar presa a um determinado espaço. Desse modo, o docente precisa estreitar relações com os diversos espaços de conhecimento com finalidade de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, evidenciamos a seguir que a aprendizagem histórica em sintonia com a História Local e Regional propicia uma aprendizagem com ganhos teórico-metodológicos para a história, bem como promove o desenvolvimento de competências na vida dos estudantes.

1.5 Aprendizagem histórica

Abordando a discussão sobre o conceito de aprendizagem histórica, salientamos que a concepção aqui adotada se enquadra no âmbito dos processos cognitivos específicos da epistemologia da História enquanto ciência. Mesmo que reconheçamos a relevância das contribuições provenientes dos campos pedagógico e psicológico para a compreensão do processo de aprendizado, não as temos como referência neste trabalho devido ao fato de que as competências específicas da aprendizagem no campo da História, bem como o seu arcabouço teórico e metodológico, acabam sendo marginalizados ou, por vezes, até desconsideradas por completo pela visão generalizante dessas concepções. Assim, Schmidt (2009, p. 211) nos alerta que “o ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribui para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas”.

Pode-se dizer da aprendizagem histórica, de acordo com Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 82) é que:

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida: os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornam-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a

compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. Este processo pode ser caracterizado por um duplo movimento: em primeiro lugar, é a aquisição de experiência enquanto o tempo prossegue (formulado de maneira abstrata: é a subjetivação do objeto); em segundo lugar, é a escravização do sujeito em relação à experiência (a objetivação do sujeito). Mas isso não significa que a aprendizagem histórica é empiricamente apresentada de um modo castrado e seco e simplesmente reproduzida conscientemente – isto é, simplesmente objetivada. Também não significa que a pessoa que está aprendendo é simplesmente entregue ao que a história está ensinando a ele ou a ela. Em tal visão sobre os processos de aprendizagem, o papel produtivo do sujeito, a pessoa que aprende, é subexposto, e a “história”, enquanto conteúdo do processo de aprendizagem, é concretizada de modo errado.

Tratando-se da nossa experiência juntos aos estudantes, percebe-se que a educação patrimonial, entendida como um conhecimento histórico foi resultado de um processo sistemático próprio do campo da História. Ou seja, seguiu-se um percurso metodológico até a sua construção, pois o ato de aprender História não se configura como uma mera aquisição ou memorização de conteúdos prontos por um aprendiz inerte, como se este fosse um repetidor de dados objetivos. Logo, é necessário fazermos uma reflexão sobre a função da História no desenvolvimento dos sujeitos e sua efetiva presença na vida prática, haja vista que um dos objetivos da História é propiciar aos estudantes a construção de seu próprio conhecimento.

Além disso, conforme apontado pelas autoras supracitadas, o conceito de aprendizagem histórica deve ser refletido para que seja operado um aprendizado efetivo e em consonância com a vida prática dos estudantes, acompanhado do processo mental de internalização e subjetivação desse conhecimento histórico pelos estudantes. É importante frisar que o tempo e as orientações do professor, com a didática e metodologia adequadas, são fatores que auxiliam e interferem no desenvolvimento da aprendizagem histórica do estudante da Educação Básica e, por isso, devem ser levados em consideração.

O historiador Jörn Rüsen (2010, p. 110) enfatiza que o aprendizado somente pode ser considerado histórico quando envolve três operações fundamentais: experiência, interpretação e orientação. Desse modo, trata-se da busca pela ampliação da experiência do passado da humanidade, com a sua interpretação de maneira contextualizada tendo em vista a orientação intencional e consciente do sujeito histórico através do conhecimento histórico em sua vida prática cotidiana. E para que esse conhecimento seja efetivado, o ensino necessita estreitar a relação entre passado e presente. Refletir sobre o passado conforme as demandas do presente.

Com base nessa concepção de aprendizagem histórica realizamos o nosso

trabalho investigativo junto aos estudantes do 2º ano A do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, constituído na prática da Educação Patrimonial como estratégia didático-metodológica no Ensino de História Local. Primeiramente, com a criação de espaços de discussão, procuramos dá as condições para que os estudantes ampliassem as suas experiências acerca do conhecimento histórico existente sobre o patrimônio cultural e histórico.

Durante o desenvolvimento das etapas seguintes do trabalho, constituídas da prática de algumas das etapas da metodologia da Educação Patrimonial, os discentes estiveram constantemente realizando a atividade mental da interpretação. Na conclusão dessa experiência, foi possível notar mudanças significativas de natureza cognitiva e comportamental nos estudantes frente à temática abordada e as questões sociais, culturais e históricas que a envolvem na contemporaneidade, compreendendo, portanto, a realidade deles. “O que é a aprendizagem histórica? É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo. (SCHMIDT;BARCA; MARTINS, 2011, p. 79). Dessa forma, a pessoa só é capaz de agir significando as experiências do passado.

Outro princípio importante que caracteriza essa concepção de aprendizagem histórica é o fato de ela poder ser desenvolvida nas relações que os sujeitos históricos estabelecem nas mais diversas instâncias da sociedade, como o ambiente familiar, meios de comunicação, museus, igrejas, monumentos, espaços públicos, dentre outros. Isto amplia consideravelmente seu horizonte de atuação para além dos muros da escola, que, a despeito de ser uma instituição específica para a finalidade do ensino e aprendizagem, não é o único ambiente em que eles podem acontecer.

Daí a necessidade, conforme afirma Cerri (2001, p. 110), de se “pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar” para que se possa ter uma compreensão mais abrangente do processo da aprendizagem histórica, entendida como um fenômeno bastante dinâmico e complexo, e não como algo determinista ou fatalista, fruto de um pensamento ingênuo. Esse entendimento contribui para a construção de subsídios teóricos importantes ao ensino de História, no sentido de desenvolver de estratégias de ensino que almejam valorizar a realidade, o cotidiano e os saberes prévios dos estudantes. Dito de outra forma, o conhecimento histórico dota os estudantes de um olhar analítico sobre sua realidade e possibilita sua ação sobre ela.

Os saberes prévios que os estudantes possuíam e demonstraram no diagnóstico inicial da turma sobre o patrimônio material e imaterial de Barra do Corda, mostra a força de influenciar a sua opinião oriunda de outros ambientes distintos da escola. Que, neste caso, como eles não estudam esse tema na escola, acabaram aprendendo em outros ambientes. De qualquer modo, não procuramos taxar a visão deles como errada ou estabelecer qualquer tipo de crítica. Muito pelo contrário, essas opiniões foram incorporadas na pesquisa, partindo delas para um processo de ressignificação dessas ideias (a partir do conhecimento já criado pelos historiadores; das fontes históricas; de teoria e método; da análise e observação histórica), buscando situar esses conhecimentos prévios existentes na sociedade em uma parte da sociedade barra-cordense, incluindo também a ausência no ensino de História, como um fenômeno histórico contemporâneo – as disputas de memória entre o passado e o presente nos monumentos edificadas, na nossa pesquisa, o Mercado Público Municipal.

Vale lembrar que discutimos teoricamente essa disputa de memória no capítulo II. Portanto, não se tratou de um mero processo de reconstrução da visão deles. Mas buscou-se entender esse fenômeno social, por que ele existe dessa forma e então compreendermos a questão do patrimônio cultural e histórico. Assim, partiu-se da realidade do estudante para o trabalho de ensino e aprendizagem histórica.

Possibilitar ao estudante, através dos subsídios teóricos, metodológicos e cognitivos próprios do ensino de História, ressignificar os saberes que eles adquiriram em outras instâncias sociais a ponto de eles passarem a ter uma visão mais ampla e profunda dos temas ou fenômenos históricos estudados. Não se trata de negar ou criticar os saberes prévios deles (que absorveram fora da escola), mas deve-se partir desses saberes prévios, pois são pontos cognitivos específicos da realidade dos estudantes. É o que eles têm de *palpável* (esse saber prévio). Dessa forma, além de valorizar a sua realidade, essa estratégia se beneficia pelo fato de partir de alguma coisa, e não do nada.

Não se trata também de *dá* uma nova visão ao estudante, mas é um processo que ele assimila, internaliza e desenvolve (o complexo e dinâmico fenômeno da aprendizagem histórica). Defendemos neste trabalho que a prática da Educação Patrimonial como estratégia metodológica de ensino pode facilitar (se não, mas pelo menos amplia a visão do discente acerca da constituição do conhecimento que ele está tendo contato; ou dito de outra forma, ele percebe e identifica a forma como o conhecimento histórico é produzido) esse processo da aprendizagem do estudante, considerando o fato de que ele participa ativamente de todas as etapas da construção do

conhecimento histórico, que ele poderá chamar de *seu*.

O aprendizado parte de um dado objetivo para a sua subjetivação pelo sujeito que aprende. Esse processo mental interno abre ainda outro grande leque de discussão (bem complexo também), que é a peculiaridade na forma de aprender de cada sujeito, que nunca é igual. Portanto, não existe uma padronização do processo de aprendizagem histórica. Existem diversos modos e formas de como se aprende História. Isso implica na existência de diversas metodologias de ensino, cada qual correspondendo a uma concepção de aprendizagem histórica. Neste sentido, a “História pode ser aprendida dos mais diversos modos e com os mais diversos conteúdos. Naturalmente, a ciência da história é, para a didática, uma instância que tem de ser consultada se importa ponderar as diversas formas e os diferentes conteúdos do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2010, p. 92).

Na mesma direção, Maria Auxiliadora Schmidt (2008, p. 83) ressalta a importância dos sujeitos aprenderem História, pois ao fazê-lo:

[...] Os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão de aprendizagem, o aumento na experiência e no conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo, isto é, um ‘quadro da história’. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante.

Nesse prisma, observamos que a aprendizagem histórica é um movimento duplo no qual, primeiro o sujeito adquire experiência temporal e, em seguida, faz uma reflexão e dá sentido a essa experiência. O conhecimento histórico permite que os discentes tenham uma percepção analítica da sua realidade e capacidade de inferir sobre ela. É nessa dimensão que Rüsen (2010, p. 104) salienta que a formação histórica é a “capacidade de uma determinada constituição de sentido”, em que aprender é a formação da “experiência na competência interpretativa e ativa”, e o teórico finaliza indicando que ela nada mais é do que “uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida”. E para esse conhecimento ser efetivo, o ensino precisa estreitar a relação entre passado e presente, ressignificando de acordo com as demandas do presente.

Portanto, o aprendizado pode ser compreendido como histórico a partir do momento em que amplia a experiência do passado humano e da capacidade de interpretar tal experiência, corroborando para sua utilização na vida prática.

Sendo assim, é que defendemos a inserção da Educação Patrimonial no

debate para uma aprendizagem histórica, pois propicia o desenvolvimento das consciências histórica e cidadã e constrói a cidadania, haja vista que este processo aproxima o estudante de sua própria História. Nesta mesma direção, faz da escola um espaço de agregação de diferentes valores, de pensamentos, de sentimentos, de saberes, de fazeres, favorecendo o diálogo entre docentes e discentes, bem como a comunidade escolar e fazendo dos atores sociais protagonistas na sua construção histórica.

No capítulo seguinte, apresentamos um panorama geral na escola campo de pesquisa, um perfil socioeconômico dos sujeitos participantes da pesquisa e uma narrativa histórica da cidade de Barra do Corda/MA, bem como reflexões que abordam a relação entre Ensino de História, Patrimônio Histórico Cultural, Educação Patrimonial e suas imbricações com a memória e a identidade no tempo presente.

CAPÍTULO II - PATRIMÔNIO HISTÓRICO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: INVESTIGAÇÃO E POSSIBILIDADES

2.1 Delimitações conceituais do Patrimônio Histórico e Cultural

Podemos observar que memória, identidade e patrimônio são palavras-chave da consciência histórica atualmente. No cenário público, o patrimônio histórico e cultural tem sido cada vez mais invocado, acionado e usado, por diferentes sujeitos, grupos e instituições. Além disso, para valorizar os bens culturais que ganham valor de patrimônio representativo de alguma coletividade, é necessário conhecer a trajetória dos seus sentidos nos contextos sociais e históricos para que haja o despertar pela preservação e o reconhecimento dos elementos identitários. Percebe-se pelos adjetivos recebidos ao longo do tempo (histórico, artístico, móvel, imóvel, tangível, intangível, material, imaterial, paisagístico, genético, ambiental, tesouro vivo etc.) que o ressignificado do conceito de patrimônio sinaliza concepções de tempo, lugar social, perspectiva teórica e metodológica, criados entre lembranças e esquecimentos pelos indivíduos. Um conceito em constante transformação e interpretação.

Nesse sentido, as possibilidades de definições do Patrimônio Histórico e Cultural não se encontram concluídas. Ao contrário, o patrimônio possui vários significados incorporados ao longo dos tempos. Em sentido etimológico, patrimônio provém da palavra latina *patrimonium*, uma junção de “patri”, termo designador de “pai”, com “monium”, que exprime “recebido”, para referir-se à “herança”. Desde a noção mais antiga que manifesta o desejo de transmitir os bens da família, até a noção mais contemporânea, que desenvolve a ideia de um patrimônio a ser transmitido para as gerações futuras, nota-se como o conceito é uma construção social (FUNARI; PELEGRINI, 2006).

O patrimônio pode ser, então, tudo o que alguém diz e faz a respeito dele, expandindo o sentido de herança reivindicado e/ou apropriado. O conceito surge no âmbito da propriedade privada, e que era patriarcal, individual e privativo da aristocracia romana. E, também, do termo inglês *Heritage* – patrimônio referindo-se ao que é herdado e que, em virtude disso, deva ser preservado ou protegido.

Ao refletirmos sobre o conceito de Patrimônio, acreditamos não ser naturais tais definições, mas “[...] resultam de processos de transformação e continuam em mudanças. A categoria ‘patrimônio’, tal como é usada na atualidade, nem sempre

conheceu fronteiras tão bem delimitadas” (GONÇALVES, 2009, p. 27). A concepção de patrimônio é de natureza milenar, não sendo de uso exclusivo das sociedades ocidentais, ainda que apresentem diferenças visíveis, como no caso oriental que entende as mudanças e permanências com um outro olhar, compreendendo o objeto histórico-cultural não como depositário da tradição cultural, mas de um saber fazer que necessita continuamente ser transmitido.

Para isso, é fundamental buscar o conceito de patrimônio, bem como o contexto em foi estruturado a atuação do poder público nesse campo. Nesse sentido, apresentamos as possibilidades de uso do patrimônio a partir de José Reginaldo Santos Gonçalves, publicado no artigo *O Patrimônio como categoria de pensamento*, sob organização de Regina Abreu e Mário Chagas, na obra *Memória e patrimônio* (2003).

“Patrimônio” está entre as palavras que usamos com mais frequência no cotidiano. Falamos dos patrimônios econômicos e financeiros, dos patrimônios imobiliários; referimo-nos ao patrimônio econômico e financeiro de uma empresa, de um país, de uma família, de um indivíduo; usamos também a noção de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos, genéticos; sem falar nos chamados patrimônios intangíveis, de recente e oportuna formulação no Brasil. Parece não haver limite para o processo de qualificação dessa palavra. (GONÇALVES, 2003, p. 21-22).

Assim, nessa perspectiva, percebe-se que o autor citado faz uma análise sobre os diversos usos encontrados para a palavra patrimônio presente em várias culturas e ao pensarmos os caminhos que levaram a formação de patrimônios enquanto materialidade, podemos compreender a relação com o significado da palavra *colecionamento*. Outro ponto a ser destacado é que o patrimônio intangível sempre esteve presente nas sociedades, através das simbologias dadas aos bens, que iam para além do material.

Um fato marcante para compreendermos o que atualmente se entende como patrimônio, particularmente no caso do Brasil, se dá com a Revolução Francesa (1789-1799), pois diante das ameaças por parte de alguns revolucionários em destruir todos os monumentos que fizessem referências à épocas anteriores, despertou a atenção dos enciclopedistas para a preservação de bens materiais, possibilitando novos significados sobre o patrimônio.

Dessa maneira, as relíquias, obras de arte e objetos de valor histórico, anteriormente nas mãos de colecionadores, passam a fazer parte de um complexo corpo jurídico e jogo político permeado de discursos e intencionalidades, sendo recheado de conflitos de memórias. Sua primeira lei de proteção patrimonial data do ano de 1887 e

ampliada em 1906. É imprescindível salientar que a definição dos bens que serviriam como referência nacional estava nas mãos do Estado. Filho (2007, p. 25) afirma que:

[...] toda a máquina estatal que se voltou para a invenção do patrimônio francês desde os primeiros protestos de Vitor Hugo em 1832, quando ameaçavam destruir os prédios históricos e monumentos e os primeiros projetos de VioletLeDuc, engenheiro e arquiteto francês que iniciou todo o processo de restauração de Paris para que ela conservasse para sempre sua feição eloquente de berço dos novos ideais que passariam a reger o Ocidente.

Nessa perspectiva, na França passa-se a vincular a concepção estatal de monumento à seleção dos edifícios e os critérios para a definição dos bens que deveriam ser considerados referências para a nação, era também exclusivo do Estado. No decurso da História, o projeto de Estado, tem se manifestado de forma tendenciosa na hora de definir os bens patrimoniais identitários da nação e, inevitavelmente, gerando um conflito pela memória e, como consequência, foi imprescindível fazer cortes, restrições, imposições, silenciamentos e forjar memórias e tradições em detrimento de outras. Os monumentos escolhidos evocam silêncios e, ao mesmo tempo suscitam um passado que dever recordado. Assim, evidencia-se a construção do conceito de patrimônio:

Foi nesse momento que a expressão começou a ser vinculada mais estreitamente ao campo da representação e a ser utilizada com fins políticos, objetivando unir grupos socialmente, e até culturalmente, heterogêneos a uma identidade ou a um projeto de nação. Os monumentos históricos, os saberes e as práticas que os rodeiam institucionalizaram-se e, com a criação dos primeiros instrumentos de preservação – museus e inventários – surgiu e consolidou-se a ideia do patrimônio nacional (SANT'ANNA, 2009, p. 50).

Aqui, a ideia de Márcia Sant'Anna é exemplificar que no rastro do sentimento de consolidação da nação, as grandes potências europeias vão erguer inúmeros templos de culto aos vestígios atrelados ao patrimônio de cunho nacionalista. Esses templos iriam servir também para expor as relíquias provenientes do intenso processo neocolonial, no âmbito do que a historiadora francesa Françoise Choay (2006) denomina de *consagração* do patrimônio histórico, os museus enquanto espaços de memórias. É nessa perspectiva que, no século XIX, os museus de Londres na Inglaterra, Museu do Prado na Espanha e o Museu do Louvre na França são construídos. Esses espaços no projeto de construção do Estado-Nação fazem com que o Patrimônio Histórico se torne uma ferramenta indispensável na consolidação da ideia de um passado comum a todos.

Françoise Choay (2006) em *Alegoria do Patrimônio*, afirma que, no período que antecede à Revolução Francesa (1799-1789), o conceito mais comum era o de monumento, usando como referência as edificações de uma comunidade com o objetivo

de rememorar, entendido como único portador de memória para os outros membros da comunidade. Sendo os monumentos devidamente selecionados para representar um passado memorável a fim de contribuir na manutenção e preservação da identidade da comunidade, ou seja:

Para aqueles que edificam, assim como para os destinatários das lembranças que veiculam, o monumento é uma defesa contra o traumatismo da existência, um dispositivo de segurança. O monumento assegura, acalma, tranquiliza, conjurando o ser do tempo. Ele constitui uma garantia das origens e dissipa a inquietação gerada pelas incertezas dos começos (CHOAY, 2006, p. 18).

Percebe-se que de acordo com a historiadora, progressivamente essa forma de qualificação na dimensão de função memorial, foi perdendo sentido e ficando sem importância. A partir do século XVI, com o movimento renascentista, a ideia de monumento histórico ganhou espaço, devido à valorização das inúmeras produções greco-romanas, nos *testemunhos do passado* e na representação dos legados. Segundo o raciocínio da mesma historiadora, essa substituição teria sido ocasionada por duas razões:

A primeira refere-se à importância crescente atribuída ao conceito de arte nas sociedades ocidentais [...] abriu caminho para substituição progressiva do ideal de memória pelo ideal de beleza. [...] A segunda causa reside no desenvolvimento, aperfeiçoamento e difusão das memórias artificiais [...] demonstra o papel inverso do monumento, encarregado, por sua presença como objeto metafórico, de ressuscitar um passado privilegiado, mergulhado nele aqueles que o olham (CHOAY, 2006, p. 20-21).

Esse contexto adquire força e ganha espaço no momento em que o Estado assumiu a condição de representante da nação e o monumento não tem mais a missão de “[...] ser localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade [...]” (CHOAY, 2006, p. 18) para receber agora a incumbência de ser a afirmação das grandes realizações públicas. Assim, ela salienta que:

O culto que hoje se rende ao patrimônio histórico deve merecer de nós mais do que simples aprovação. Ele requer um questionamento, porque se constitui num elemento revelador, negligenciado, brilhante, de uma condição da sociedade e das questões que ele encerra (CHOAY, 2006, p. 12).

Jacques Le-Goff (2013, p. 485) propõe uma concepção diferente no que tange à questão do monumento, compreendendo que o que se preserva do passado não é propriamente o que existiu, “[...] mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”. Ressalta também que o que

resultam são dois materiais de memória coletiva: os monumentos e os documentos. O monumento sendo um vestígio comemorativo que perpetua o passado e o documento, uma *escolha do historiador*, testemunho que tem sua força na escrita, tais como cartas, leis, crônicas, dentre outros.

No decorrer do século XX, além de uma considerável visibilidade, destacam-se outras dimensões do que se considera como patrimônio, proveniente da sua vertente simbólica, que vai além do aspecto material, pois como afirmam Rotman e Castelli (2007, p. 68) “todo signo (e não apenas os bens materiais) tem dimensão material (o canal físico de comunicação) e simbólica (o sentido, ou melhor, os sentidos), como duas faces da moeda”.

Assim é fundamental compreender e reconhecer que o patrimônio transcende a ideia de uma edificação ou de um fato histórico. Refletir sobre o patrimônio é entender que há mudanças na conceituação do termo, que vai de patrimônio histórico para patrimônio cultural e sinaliza ações de cunho preservacionista não só do edificado, mas englobam também as técnicas, os saberes, os fazeres, os dizeres, de um lugar.

Mário Chagas (2009) propõe uma discussão sobre Patrimônio Cultural ressaltando que quando há uma ação para preservação dos bens culturais materiais, o que se leva em consideração não é a materialidade em si mesma, mas sim os valores, as técnicas, as funções e os significados que representam e ocupam no tecido social, dito de outra forma, o simples fato de preservar um bem em si não se constitui por si patrimônio. Assim, de acordo com esse pensamento, podemos perceber que o conceito de patrimônio vem adquirindo novas dimensões e conotações, entre eles como algo simbólico.

É pertinente frisar que essa relação entre passado e presente acontece em um plano de ação, de fazer como que os sujeitos se sintam envolvidos e participantes. Nesse aspecto, cabe lembrar que esse movimento de pensar o patrimônio além da *pedra e cal* (FONSECA, 2002) , é recente, culminando no alargamento da noção de patrimônio cultural, abrangendo o intangível:

[...] nova qualificação: o ‘patrimônio imaterial ‘ou ‘intangível’. Opondo-se ao chamado ‘patrimônio de *pedra e cal* ‘. Nessa nova categoria estão lugares, festas, religiões, formas de medicina popular, música, dança, culinária, técnicas, etc. Como sugere o próprio termo, a ênfase recai menos nos aspectos materiais e mais nos aspectos ideais e valorativos dessas formas de vida. O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente,

entre o céu e terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos a ser contemplados. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas (GONÇALVES, 2009, p. 28).

Apesar de haver uma ênfase maior nos aspectos valorativos da vida, deve-se levar em consideração quanto à forma com que a atual sociedade concebe o Patrimônio Cultural, para que não caiamos em equívocos e nem tender à continuidade de paradigmas ou estereótipos de um grupo em detrimento de outro. Outro ponto a ser observado, é que nas últimas décadas do século XX tem havido uma espécie de corrida pela preservação do patrimônio, por parte do Estado e grupos afins, a nível de Brasil e num âmbito global. Assim, de forma sintética, iremos fazer uma abordagem sobre os caminhos que o debate sobre a preservação do patrimônio tem seguido a partir do início do século XX.

De acordo com Funari e Pelegrini (2006), a conferência realizada na Grécia em 1931, criou as condições para a elaboração do primeiro documento de caráter internacional cuja concepção era a conservação e a restauração de monumentos, sem a alteração dos estilos estéticos originais, mantendo a fisionomia arquitetônica da cidade. No ano de 1933, ainda na Grécia, ocorreu outro evento e neste foi elaborado a *Carta de Atenas*, que analisava a problemática da relação entre a preservação do patrimônio histórico e a preservação das cidades.

Nesse prisma, a *Carta de Atenas* propunha dois questionamentos essenciais para discussão: como a cidade se articulava com sua região e a situação do crescimento populacional e das cidades industrializadas, tendo como embasamento a qualidade de vida e a segurança urbana, preocupava-se com um tipo de arquitetura funcional? A *Carta de Atenas* também assinalou que os monumentos ou conjuntos urbanos percebidos como testemunhos da história, seriam submetidos a um processo de seleção para serem conservados ou demolidos.

[...] procurava-se conciliar a existência dos bens de reconhecido valor histórico e o crescimento urbano, propondo desde a retirada de monumentos instalados em áreas estratégicas até a busca de soluções excepcionais como a dissociação entre a circulação local e o fluxo do trânsito mais intenso [...] (PELERINI, 2006, p. 57).

Outro acontecimento relevante foi a reunião em Veneza, em 1964, que culminou com a elaboração da *Carta de Veneza*, que ressignificou a ideia de monumento para ser conservado e restaurado e, assim, manter vivas a memória e a história e a *Declaração de Amsterdã*, em 1975. O patrimônio foi compreendido como o conjunto de construções, bairros, cidades e aldeias e, não apenas construções isoladas,

que apresentassem um interesse histórico e cultural. A ênfase dada pelos participantes neste evento era integrar o patrimônio à vida social dos habitantes, fazendo-as parte neste processo (PELEGRINI, 2006, p. 58).

Em 1985, na Cidade do México tivemos a assinatura da *Declaração do México* que ratificou “[...] a necessidade do respeito às tradições e formas de expressão de cada povo, tornando o conceito de identidade como elemento de constituição de valores nacionais e locais” (PELEGRINI, 2006, p. 58). Destacamos também a *Carta de Machu Picchu*, realizada no ano de 1977, que procurou incorporar os valores socioculturais nos processos de restauração e conservação do patrimônio cultural, integrando-os no contexto urbano.

Na década de 1990 as conferências realizadas passaram a estabelecer uma relação no tripé da “preservação, integração e patrimônio histórico” (PELEGRINI, 2006, p. 59-61). Logo, a partir desta perspectiva,

[...] a premissa básica defendida nos eventos internacionais sobre preservação assentava-se na defesa de ações capazes de assegurar à humanidade a satisfação de suas necessidades presentes, expressas por meio da exploração dos recursos naturais, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e institucional, sem, no entanto, comprometer a capacidade das futuras gerações de fazê-lo (PELEGRINI, 2006, p. 62).

Além disso, nesse final de século XX e início do século XXI, sobre a problemática da preservação do Patrimônio Cultural, é necessário atentar que quando se fala da conservação de bens culturais, ainda é presente o princípio da escolha e da seleção, que passam indiscutivelmente no âmbito do poder. Nessa direção, Souza (2014, p. 51-52) afirma que: “As escolhas do que é o patrimônio histórico e cultural são questões ideológicas demarcadoras de movimentos históricos, identitários e conveniências, assim como o processo de musealização e patrimonialização de alguns bens”.

Dessa forma, de acordo com Lemos (2013, p. 29-30), a ideia de preservar

[...] não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo alterados, usos e costumes populares. [...] Devemos, então, de qualquer maneira, garantir a compreensão de nossa memória social preservando o que for significativo dentro de nosso vasto repertório de elementos componentes do Patrimônio Cultural.

Nesta definição, tudo o que for *significativo* e que tenha caráter representativo para uma comunidade, sejam bens materiais ou imateriais, e são constituídos de memória coletiva, seria o essencial para ser conservado e preservado.

Assim, ao assumir uma função representativa, é imprescindível que os diferentes grupos sintam-se inseridos naquilo que torna-se identidade e a valorize e preserve. Logo, ao se falar em preservação do Patrimônio Cultural, necessariamente implica refletir sobre as noções de valor e perigo.

Quanto ao valor, devemos lembrar que rememorar o passado não significa conhecer “tal como ele se construiu”, mas uma apropriação dessas memórias. Em relação ao perigo, o uso social do bem como referência de memória e como recurso na educação, pode incorrer em perigo, como no caso do patrimônio cultural brasileiro, estão em jogo diferentes atores sociais, poderes e memórias. (CHAGAS, 2009, p. 108-109). Portanto, realizar esse diálogo com os estudantes é de extrema importância para a compreensão de como se dá esse processo para que se sintam partícipes do mesmo.

2.2 Caminhos do Patrimônio Histórico e Cultural no Brasil

A gênese da preocupação em salvaguardar o Patrimônio Cultural provém de Portugal, no século XVIII, através de Dom João que baixou um alvará em 28/08/1721, marco para o início da questão patrimonial naquele país. No Brasil, encontramos a primeira ação relacionada à preservação de monumentos históricos no ano de 1742, quando D. André de Melo e Castro, o Conde das Galveias, emitiu o primeiro ato para a preservação do Palácio das Duas Torres, construído pelo Conde de Nassau (1604-1679), em Pernambuco, com a intenção de evitar que ele fosse transformado em quartel (PIRES, 1994, p. 123).

No decurso do período imperial (1822-1889), ocorreu a prática de apagar as memórias sobre o período colonial (1530-1822), tendo a mesma ação acontecido no início da República (1889), pois, de acordo com Lemos (2013, p. 35-36), “sempre que alcançamos uma meta libertária, a primeira coisa que se fez foi destruir a prova da opressão banida”. Assim, nos momentos iniciais da República, as práticas que aconteciam eram de iniciativas particulares, como no caso de Augusto Lima, em Minas Gerais e Gustavo Barroso, no Rio de Janeiro, sempre direcionadas para o patrimônio edificado, que reivindicavam a preservação dos monumentos arquitetônicos faraônicos, porém, no que diz respeito ao patrimônio popular, não havia nenhuma atenção ou preocupação (LEMOS, 2013, p. 36-37).

Nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nos anos 1920, iniciam os projetos políticos com a intenção de preservar o patrimônio que representasse

a história nacional, bem como foram criadas as Inspetorias Estaduais de Monumentos Históricos na Bahia, em Minas Gerais e em Pernambuco. No ano de 1923, por iniciativa do deputado Luiz Cedro, foi apresentado na Câmara Federal o primeiro projeto de lei em defesa do patrimônio artístico nacional, mas não foi aprovado (OLIVEIRA, 1994, p. 98). Em 1922, com a Semana da Arte Moderna, com Tarsília do Amaral e Oswald de Andrade, houve um novo olhar para o nacional, com questões referentes à valorização do negro, a cultura indígena e uma visão que transcende o simples registro folclórico do Regionalismo (AMARAL, 1997, p. 16).

De acordo com Poletti (2001), foi com a Constituição Federal de 1934 que aconteceu a institucionalização do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, quando no seu Capítulo Primeiro, artigo 10, apresenta a seguinte proposta: “Compete concorrentemente à União e aos estados: III – proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico”. Percebe-se que havia uma preocupação com a conservação desses bens que serviram de base para essas construções.

Em 1936, Mário de Andrade apresentava um projeto inovador sobre o patrimônio que deveria ser preservado no país, dando ênfase nos distintos modos de ver, saber, fazer e englobando a sociedade na sua totalidade, e tinha como intuito catalogar as manifestações culturais do povo brasileiro, não impondo distinções. Nesse sentido, concordamos com Sant’Anna (2009, p. 54) quando afirma que: “Mário foi, na prática, um pioneiro do registro dos aspectos imateriais do patrimônio cultural, pois documentou sistematicamente manifestações dessa natureza ao longo de sua vida, deixando para posteridade fotografias, gravações e filmes que realizou em suas famosas viagens ao Nordeste”.

Nesse cenário, durante o período conhecido como Estado Novo (1937-1945), no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com a criação, em 13/01/1937, por meio da Lei nº 378, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o objetivo era de conduzir as políticas públicas na área do patrimônio no país e lançar as diretrizes para os processos de tombamento dos bens materiais, móveis e imóveis. Assim definiu o que seria Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

Ant. 1 – Constitui o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 2020, não paginado).

A compreensão do que seria preservação do patrimônio estava atrelada à dimensão da “pedra e cal” (igrejas, prédios, fortes, chafarizes, conjuntos urbanos representativos de uma determinada escola, dentre outros), o que relegou ao esquecimento memórias manifestas em senzalas, quilombos, terreiros, as primeiras fábricas, cortiços, vilas operárias. Essa concepção é proveniente das recomendações expressas nas *Cartas de Atenas* (1931; 1933), gerando ações simbólicas do que seria o Patrimônio Nacional:

[...] foram ordenados a destruição das marcas do século XIX e o aniquilamento dos arranjos urbanísticos originais, marcados por becos e vielas. Tal tática de preservação subtraía da paisagem as imagens não concatenadas com o modelo escolhido para reafirmar a brasilidade considerada adequada aquele contexto histórico, qual seja um momento histórico que se forjavam novas representações da nação e moldava-se um outro perfil para o cidadão brasileiro: limpo, ordeiro e trabalhador. (PELEGRINI, 2006, p. 65).

Destarte, no decorrer do tempo, as mudanças foram acontecendo e, com a promulgação da Constituição Federal de 1946, a preocupação volta-se para os documentos históricos e a permanência da responsabilidade estatal na gestão do patrimônio e dos bens culturais. No Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) teremos um destaque para a questão do folclore brasileiro. Na Constituição Federal de 1967, é agregado os sítios arqueológicos e as jazidas à dimensão da preservação. No ano de 1979 será criada a Fundação Pró-Memória e com ela haverá o alargamento do conceito de patrimônio, ligados à valorização da “diversidade cultural, étnica e religiosa do país” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 47-49), permitindo envolver os demais contribuintes da história do país.

Ainda, segundo Funari e Pelegrini (2006), na década de 1980, ocorreu uma atenção maior para os modos de viver e fazer das comunidades e dos espaços populares, e não para o patrimônio edificado. Como consequência, no âmbito estatal surgiram várias ações no sentido de ampliar a noção de patrimônio preservado:

Essa ampliação da noção de bens a serem preservados foi reforçada pelas políticas de incentivo fiscal voltada a cultura. A Lei nº 7.505/1986, conhecida como a lei Sarney, constituiu, de um lado, um significativo impulso no âmbito de proteção do patrimônio. Mas, de outro, propiciou o desenfreio do desenvolvimento do marketing cultural, que se consolidou nos anos 90 (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 50).

A concepção e ampliação das noções sobre Patrimônio Histórico e Cultural foi fruto das novas e frutíferas discussões teóricas no campo do patrimônio, estando presente no texto da Constituição Federal promulgada no dia 5 de outubro de 1988, no

artigo 216, que elenca os seguintes elementos da cultura brasileira:

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, 2020, não paginado).

O texto da *Carta Magna* enfatizou a defesa da diversidade cultural de distintos grupos étnico-culturais, legitimando a emergência de novos sujeitos de direito coletivo, como os povos indígenas, quilombolas e de culturas tradicionais. Outro aspecto importante é a questão da identidade e da memória do povo brasileiro. Por isso é fundamental se discutir questões relacionadas à identidade nacional em diversos ângulos. Portanto, ela ratifica a noção de que patrimônio não é somente para monumentos históricos, mas também para as artes, modos de fazer, desenho urbanístico, objetos históricos, documentos, tradições imateriais, processos em que o ser humano realiza com sentido para a sua existência e sua comunidade.

Ainda sobre legislação, a Lei nº 8.029/1990, marcou o início do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural e foi regulamentado pelo Decreto nº 99.240/1990, recebendo a sigla IPHAN, substituindo a Fundação Nacional Pró-Memória (1979) e o SPHAN (1937). Ambos tiveram um papel fundamental na discussão sobre o Patrimônio Cultural e nas possibilidades de se pensar os aspectos identitários da sociedade brasileira.

Dentro do contexto de mudanças envolvendo as disputas pela memória e marcando a importância de se pensar a cultura material e imaterial, foi aprovado o Decreto nº 3.551/2000 que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial (PNPI). Essa ampliação da preservação com o registro permitiu proteger as formas de expressão e os modos de vida, criar e fazer, bem como os objetos, artefatos e lugares que lhe são associados.

Refletindo sobre as diversas dimensões da cultura, presentes em edificações, monumentos, praças, museus, casas de culturas, manifestações variadas, na concepção de experiências culturais, que fazem parte da construção da memória, compreendemos a necessidade de se valorizar e pensar o patrimônio. E com base no Art. 216 da CF-1988,

o IPHAN dividiu o patrimônio em duas categorias, que apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1: Patrimônio material e imaterial

PATRIMÔNIO CULTURAL	
BENS TANGÍVEIS (MATERIAL)	BENS INTANGÍVEIS(IMATERIAL)
<p>Bens móveis: coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.</p> <p>Bens imóveis: núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos, monumentos.</p>	<p>Ideias, costumes, danças, tradição oral, crenças, representações, expressões, conhecimentos e técnicas reconhecidos pela comunidade.</p>

Fonte: IPHAN e Constituição Federal/1988.

Como consequência desse conjunto de mudanças conceituais em relação ao patrimônio cultural, o ensino de História passou a entendê-lo como fonte e documento. Enquanto documento, partimos do pressuposto de que ele não está isento das possíveis subjetividades e intencionalidades, tendo ciência que todo documento pode sofrer análise e interpretação a partir de um determinado contexto político ou social. Na dimensão de fonte, serve de “caminho” para o ensino de História analisar o momento presente e “aprofundar” em um passado no qual se pode compreender os discursos que formam uma sociedade e os seus indivíduos. Nesse sentido, o ensino de História dialoga com o Patrimônio Cultural com a intenção de compreender a relação existente entre os diversos grupos sociais, as múltiplas memórias que testemunham um determinado tempo histórico. O Patrimônio Cultural é o reflexo de um processo histórico e, sendo assim, está impregnado de impressões sobre o presente e o passado.

É relevante enfatizar que o Patrimônio Cultural, compreendido como a totalidade dos bens de natureza material e imaterial, é referência para a identidade e memória dos vários agentes sociais que formam a nossa realidade, é um excelente instrumento pedagógico para a prática da cidadania, pois propicia ao educando uma aproximação com a sua realidade, despertando nele interesse para as tradições inerentes ao seu contexto social, levando-o a se perceber como ator de transformação, suscitando

um grau de pertencimento e adquirindo o hábito de valorizar e preservar o patrimônio cultural e histórico. A seguir, trataremos a imprescindível relação entre patrimônio e memória.

2.3 Patrimônio e Memória

Atualmente é extremamente necessário preservar a memória coletiva da comunidade na qual fazemos parte. Essa intenção de preservação é pública e notória nas diversas áreas das Ciências Humanas, nos órgãos governamentais como o IPHAN, bem como algumas políticas públicas.

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

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

O espaço escolar é um lugar favorável para se trabalhar conceitos de identidade, memória, temporalidade, Patrimônio Cultural e cidadania. Na maioria das vezes, esses temas são deixados à margem da discussão, mas são de extrema importância, haja vista que não podemos dissociar Educação Patrimonial da memória, como bem salienta Pollack (1992, p. 05), “A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

Assim, a memória é a mola propulsora das narrativas históricas fazendo emergir uma série de reflexões que se entrecruzam com outros ramos do conhecimento. Dessa forma, ao pensar sobre a memória, embasamos nosso estudo e as suas correlações com a História ensinada e com o Patrimônio Cultural.

Ao fazer a abordagem entre memória e patrimônio, é fundamental compreender que:

Tal como o patrimônio, o conceito de memória também é sinal da nossa

relação com o tempo. A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o ser humano pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas (PINTO, 2011, p. 16).

No que concerne à questão da memória, o sociólogo francês Maurice Halbwachs, com seu ensaio *Os contextos sociais da memória* (1952), e, em 1968, *A Memória Coletiva*, tornou-se um dos pioneiros no pensar a memória coletiva de forma sistêmica. A reflexão de Halbwachs sobre memória difere da forma como ela era pensada até então, que pressupunha que a memória para existir, deveria estar ligada a um corpo ou a um cérebro, porém estaria organizada na cosmovisão do indivíduo, ou mesmo no interno dos grupos das quais participa da sociedade. A memória individual está intrinsecamente ligada à memória coletiva:

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer as lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais que isso, o funcionamento da memória individual não é sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente (HALBWACHS, 2003, p. 72).

A partir das definições acima, o autor considera importantes as duas formas de memória e permite entender que a Memória Coletiva seria a participação das memórias individuais nas lembranças, com características próprias, que “[...] evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal” (HALBWACHS, 2003, p. 72). Assim, reitera que para o indivíduo reorganizar suas lembranças, recorrerá de outros, utilizará ideias e palavras próprias do grupo social que faz parte, podendo fazer de diversos grupos sociais, ou seja, o que será lembrado e como será lembrado, de certa forma é determinado pelo grupo social. Abaixo, ele ressalta a impossibilidade de reter toda a memória e da seletividade no ato de lembrar:

[...] para termos uma ideia da multiplicidade das memórias coletivas, imaginemos o que seria a história da nossa vida se, enquanto a contamos nos detivéssemos a cada vez que nos lembrássemos de um dos grupos pelos quais passamos, para examiná-lo em si e dizer tudo o que dele sabemos (HALBWACHS, 2003, p. 107).

Complementamos que “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (HALBWACHS, 2003, p. 106). Percebemos que há mobilização constante entre os grupos e, nesse processo, ora se incluem, excluem,

opõem e segmentam, consequência de uma rede social complexa, mesmo convivendo em um mesmo espaço social. Mesmo com todo este contexto ocorrendo nos grupos sociais, as lembranças não desaparecem no espaço, mas são chamadas permanentemente, justamente porquê é delas que se realiza a construção social dos indivíduos, pois, “no momento em que examina seu passado, o grupo nota que continua o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo” (HALBWACHS, 2003, p. 108).

Michael Pollack (1992), ao refletir sobre memória, salienta o que parece ser um fenômeno puramente individual, deve ser compreendido como um fato social e coletivo, podendo ocorrer constantemente transformações. Afirma ainda que “na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis” (POLLACK, 1992, p. 200-212), os quais ele denomina de “elementos irreduzíveis” que podem cristalizar as memórias, impossibilitando mudanças. Ele traz também a concepção de que existem os “elementos constitutivos da memória, individual e coletiva” (POLLACK, 1992, p. 200-212), os quais se manifestam em acontecimentos vividos pela própria pessoa e os vividos pelo indivíduo em um grupo social do qual ele faz parte, fato que nem sempre a pessoa participou, mas que assume um grau de significado expressivo no grupo, pois “[...] podem existir acontecimentos regionais que traumatizam tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação” (POLLACK, 1992, p. 200-212).

A partir dessas abordagens, Pollack elenca a seletividade da memória, ou seja, nem tudo é possível de ser lembrado, as memórias são elementos estruturantes na produção de identidades individuais e coletivas, sendo valores disputados nos conflitos sócio-políticos, podendo ocorrer um processo denominado por ele de “trabalho de enquadramento da memória” (p. 206) e que a memória é formada por pessoas e personagens, estes, indiretamente algumas vezes participam da memória do indivíduo, isto é, quando o grupo considera importante e passam a ser conhecidos pelos lugares de memória:

[...] lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. [...] Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são lugares de comemoração (POLLACK, 1992, p. 202-203).

Para além dos elementos constitutivos da memória, Pollack (1992) afirma

que existem também os fenômenos intitulados de projeção e transferência que faz alusão a acontecimentos, personagens e lugares reais, contudo, embasados em outros que não apresentam fielmente a mesma dimensão, mas a memória percebe como se fossem. Um exemplo dessa possibilidade é a identificação dos filhos na memória dos pais, provocando algumas escolhas. Dentro do campo de estudo da memória, apresenta-se a ideia de que a “memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLACK, 1992, p. 203). Nesse sentido,

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas a vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são funções do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada (POLLACK, 1992, p. 204).

Após a elaboração do conceito de Memória Coletiva, surge a noção de *lugares de memória*, decorrente da percepção de que existem suportes materiais e imateriais que dão visibilidade a essa memória. Um dos teóricos que se dedicou a pensar sobre *lugares de memória* foi Pierre Nora. Para ele, a memória é assim definida:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (NORA, 1993, p. 9).

A partir da citação acima, Nora nos leva a analisar que na sociedade em que vivemos marcada pela pressa, existe um processo de distanciamento das pessoas e dos lugares, impedindo o reconhecimento, tudo parece líquido, onde a midiaticização gera o que intitula de “aceleração da história”, criando um passado sem vida, “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais” e faz com que o ser humano desperte uma certa preocupação em manter a memória, ou seja, os “lugares de memória” (NORA, 1993, p. 7-8). Os lugares de memória são constituídos levando em consideração que a memória estaria se desvanecendo e que o ser humano necessita dela para dar sentido à sua existência.

Para Nora, os lugares de memória vão do objeto material, ao mais abstrato, simbólico e funcional, onde:

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o extremo

de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar. Os três aspectos coexistem sempre [...]. É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número uma maioria que deles não participou (NORA, 1993, p. 21-22).

De acordo com Nora, apesar da complexidade e amplitude que engloba os lugares de memória e suas inúmeras possibilidades, destacamos que para ser um lugar de memória tem que haver no objeto uma *vontade de memória*, ou seja, deve ter uma intencionalidade memorialística que garanta sua permanência e identidade. Entendemos que esses lugares de memória são como organizações inconscientes da memória coletiva que nos permite tornar conscientes. Dito de outra forma, são tudo aquilo que se eternizam no tempo. Mesmo não fazendo parte do presente, mas do passado. Para Nora (1993, p. 13),

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, salvá-los, sová-los e petrifica-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos [...].

Nessa perspectiva, podemos acenar que os lugares de memória são lugares tangíveis ou intangíveis, que tem o poder de nos fazer lembrar, rememorar o passado, fazendo renascer um sentimento de identidade e pertencimento. Edgar Decca (1992, p. 58) e Pesavento (1993) ampliam essa interpretação. O primeiro quando salienta que a criação de novos lugares de memória tem como objetivo preencher os espaços vazios deixados pela destruição da memória espontânea e, a segunda, ao afirmar que a criação de uma identidade, por meio de um passado histórico, se baseia na questão da memória que manipula, seleciona, inventa, cria, recorta o passado de acordo com o interesse de uma pessoa ou de um grupo.

Em estudo recente sobre a memória coletiva do cangaço, Clemente (2009, p. 183) demonstra a constituição e a diversidade dos lugares de memória, fenômeno que se articula e se confunde com a própria memória individual de Virgulino Ferreira, Lampiao. Para o autor:

O fenômeno não é isolado, antes expressa uma luta pela preservação da identidade e defesa do patrimônio cultural que se vem operando tendencialmente em outras fronteiras. Há um movimento mais amplo nos limites da região nordeste, especialmente a zona sertaneja, marcada pelo compromisso voluntário com a sobrevivência da memória de Lampião. São lugares de memória expressos por meio de celebrações, comemorações, museus, emblemas e associações [...]. Com efeito, Lampião, hoje, é o próprio sentido metafórico de cangaço.

Na relação existente entre a memória e história, na visão de Nora, a memória é diferente da história, pois acompanha os processos históricos dos grupos humanos, sem necessariamente apresentar uma sequência lógica dos acontecimentos, além de conter questões que envolvem esquecimento e possibilidade de manipulações voluntárias e involuntárias, enquanto que a história é uma operação intelectual que exige análise e criticidade do discurso. Nesse prisma, a história estaria permanentemente no passado e procurando compreender como se dá o processo de construção das memórias (SILVA, 2014, p. 61-62). Para Nora (1993, p. 9), a história “[...] é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivo no eterno presente; a história é uma representação do passado”.

Podemos ainda analisar outras concepções no que tange a relação da memória com a história, como a do filósofo francês Paul Ricouer, cuja defesa é que a história enriquece a memória, mas apresenta distinções em seus aspectos, fazendo um alerta para a vulnerabilidade da memória devido à sua dimensão pública e privada, assumindo assim, uma noção de *imaginação*. Por isso defende uma história erudita, ficando o historiador responsável por apreender a relação entre o presente da memória e o passado histórico, na visão de uma concepção de futuro.

O filósofo e historiador polonês, Krzysztof Pomian acredita na existência de uma *atitude memorial* na identificação com o passado, como uma parte de nós, de forma que o patrimônio se torna um conjunto de materializações que chamam as recordações individuais e uma “atitude historiadora” ou “historiográfica”, com o pressuposto de um distanciamento em relação ao passado, na perspectiva de compreender o patrimônio como vestígios do passado, tornando-os objetos do conhecimento. (POMIAN, 1984, p. 57). Trazemos também Circe Bittencourt (2009, p. 170) para a discussão sobre memória, como: “relação coletiva que uma comunidade estabelece com seu passado; funciona pela seleção e eliminação; realiza omissões; corpo vivo do processo de se relacionar com o passado; relações com o passado e variações de acordo com idade, sexo, ocupação, etc.”

E a história que:

[...] trabalha com acumulação dessa memória; reordena o tempo passado, mediando-o, periodizando-o e estabelecendo uma crítica sobre sua duração; usa um método para recompor os dados da memória; confronta as memórias individuais e sociais com outros documentos; situa os testemunhos orais no tempo e no espaço e o 'lugar 'de onde 'falam' (BITTENCOURT, 2009, p. 170-171).

Sendo assim, para ensinar história necessariamente estuda-se a memória, seja ela do local ou de outros povos, isso propicia à comunidade a possibilidade de entender a simbologia que reveste o patrimônio do seu entorno, favorecendo a criação de laços afetivos e solidário ou de aversão com aquela memória. É imprescindível que entendamos que aquilo que faz parte da memória coletiva, das lutas do cotidiano é o que fica registrado e foi que submetido a um processo de seleção para se consolidar nesta condição, fruto de uma ação política da comunidade:

O caráter seletivo da memória implica o reconhecimento de sua vulnerabilidade à ação política de eleger, reeleger, subtrair, adicionar, excluir e incluir fragmentos no campo do memorável. A ação política, por seu turno, invoca, com frequência, o concurso da memória, seja para afirmar o novo, cuja eclosão dela depende, seja para ancorar o passado, em marcos fundadores especialmente selecionados, a experiência que se desenrola no presente (CHAGAS, 2009, p. 136).

Nessa perspectiva, entende-se que é fundamental o ato de preservar estes bens e experiências, que são indispensáveis para manter viva a história local, regional e a ligação entre as gerações dos diversos grupos sociais das comunidades e quando essa realidade se concretiza, temos como consequência a valorização da identidade histórica e um forte sentimento de pertencimento.

Assim, ao pensarmos em preservação da memória, é possível haver uma série de efeitos na sociedade, como afirma Fonseca (2009, p. 74):

A preservação da memória de manifestações [...] a que é atribuído valor de patrimônio cultural, tem uma série de efeitos: 1) aproxima o patrimônio da produção cultural, passada e presente; 2) viabiliza leituras da produção cultural dos diferentes grupos sociais [...] dando-lhes voz não apenas na produção, mas também na leitura e na preservação do sentido do seu patrimônio; 3) cria melhores condições para que se cumpra o preceito constitucional do 'direito à memória' [...].

Desse modo, para se refletir sobre os temas relacionados à memória e o patrimônio, é fundamental fazer o vínculo entre as experiências dos discentes frente a comunidade e suas práticas no cotidiano. Nesse sentido, em nossa pesquisa, a memória será um dos componentes relacionados às análises sobre o patrimônio cultural e histórico para contribuir com o ensino de História.

Para que os estudantes compreendam o sentido de pertencimento ao lugar, é imprescindível que eles reconheçam o passado construído pelas pessoas que chegaram naquele lugar antes deles, o patrimônio histórico e cultural local ao longo do seu processo de evolução. Portanto, o papel do historiador, segundo Pacheco (2010, p. 46), é: “[...] falar do passado, explicitando os conflitos e as disputas que neles se encontra, ao mesmo tempo em que se forma uma identidade positiva para a comunidade retratada”.

Destarte, devemos levar em consideração que os lugares têm suas particularidades, e ao largo das transformações que acontecem, seja no patrimônio, seja no local ou região, com o passar do tempo, é possível ocorrer alterações nos seus significados e na suas funções, portanto, é fundamental estar atento a estas possibilidades, como alerta Bittencourt (2009, p. 171):

[...] atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que se forma – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificações, calçamentos -, mas que não tem autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções e interpõem e se exercem.

O trabalho de percepção às dinâmicas dos lugares, às transformações sofridas pelos espaços ao longo do tempo e não apenas restrito ao momento presente, é por demais significativo, particularmente quando se vai rememorar tais lugares de memória, ademais interesses de cunho político ou econômico podem interferir na constituição desses lugares. Ao fazer a relação entre memória e ensino de História, torna-se viável a inserção da Educação Patrimonial nos currículos escolares, pois inclui os sujeitos no processo histórico, além de ser um instrumento de valorização e fortalecimento do exercício da cidadania, haja vista que está imersa no tempo presente das comunidades.

2.4 A História, a Memória e o Tempo Presente

As diversas temáticas abordadas ao longo deste trabalho nos fizeram atentar para uma série de contextos. Temos como objeto de pesquisa um mercado público municipal e como sujeitos, estudantes na faixa etária variando entre 14 e 15 anos e mercantes, fez surgir a necessidade de refletir sobre como as memórias aparecerão na representação e na reinterpretação dentro das narrativas dos acontecimentos, ou seja, na narrativa histórica à luz da interpretação do historiador. Esta reflexão é imprescindível

por vários motivos. Entre eles a pesquisa envolve sujeitos de diversas temporalidades e histórias de vida tão díspares, mas compartilhando o mesmo espaço: a cidade de Barra do Corda/Maranhão. A partir desta análise reflexiva foi possível perceber o quanto a oralidade é importante na vida de uma comunidade, bem como a responsabilidade no tratamento das entrevistas para que apareçam com fidedignidade na narrativa histórica.

Nas últimas décadas do século XX e início do XXI a História vem dando condições consistentes para quem trabalha com a memória, história oral e história do tempo presente (FERREIRA, 2002). Cabe ressaltar que a memória dos sujeitos deve ser tratada de forma rigorosa para facilitar a expressão da subjetividade de todos os atores envolvidos na pesquisa, a partir da experiência e da aprendizagem histórica.

Assim, dito de outra forma, a memória é subjetiva, é dos sujeitos, é do passado e do presente. Estes aspectos precisam ser confrontados e submetidas a um tratamento *racional* pelo historiador. Neste caso, o historiador ao trabalhar com as fontes deve desvelar a memória analisada. Não obstante, nas palavras de Ricouer (2007, p. 98):

Nesse nível, a memória imposta está armada por uma história ela mesma 'autorizada', a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comum. O fechamento da narrativa é assim posto a serviço do fechamento identitário da comunidade. História ensinada, história aprendida, mas também história celebrada. À memorização forçada somam-se as comemorações convencionais. Um pacto temível se estabelece assim entre rememoração, memorização e comemoração.

Entendemos que essa memória forjada dentro dos grupos sociais é aquela que promove o sentimento de identidade e, de certa forma, é o processo de construção se sua própria representação, para si mesma e para o seu grupo. Portanto, a memória enquanto questão central do patrimônio, pode ser pensada e trabalhada pela História.

Por conseguinte, ancorado no pensamento de Halbwachs (2006, p. 78), ao trabalhar com a memória dos mercantes, entrevistados de forma individual, a memória é coletiva e motivada pela construção de identidades coletivas, e, portanto, é imprescindível um olhar historiográfico acurado no tratamento dessas memórias.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Pierre Nora salienta que há o desaparecimento da memória individual,

espontânea e subjetiva, dando lugar a outra categoria de memória, guardada nos arquivos, nos museus, nos monumentos, artefatos, demandando processos de preservação e patrimonialização. A esta dimensão de memória mais epidermica dos tempos atuais, ele denomina de aceleração da história.

Aceleração: o que fenômeno acaba de nos revelar bruscamente, é toda a distância entre a memória verdadeira, social, intocada, aquela cujas sociedades ditas primitivas, ou arcaicas, representaram o modelo e guardaram consigo o segredo – e a história que é que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado, porque levadas pela mudança. Entre uma memória integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda poderosa, espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado dos heróis, das origens e do mito – e a nossa, que só é história, vestígio trilha. Distância que só se aprofundou à medida em que os homens foram reconhecidos como seu um poder e mesmo um dever de mudança, sobretudo a partir dos tempos modernos. Distância que chega hoje, num ponto convulsivo (NORA, 1993, p. 7-8).

No cenário atual dos esquecimentos próprios da nossa vivência cotidiana, uma espécie de síndrome do presentismo, na era da fragmentação do sujeito moderno, há uma carência de pensar na História e seu ensino em sala de aula ou fora dela, no sentido de orientar os estudantes frente às múltiplas questões de formação cidadã e do sujeito, estabelecendo um diálogo, não só epistemológico mas também metodológico para que haja uma compreensão desses embates pós-modernos. Não deixando à margem a busca de sentido das vivências. Concordamos com Barca (2007, p. 6) quando afirma que “a disciplina de História assim problematizada poderá fornecer estas capacidades e valores, a par de uma narrativa inclusiva do passado que permita aprofundar a compreensão do presente”.

As carências de orientações práticas, de acordo com Rüsen (*apud* CAINELLI, 2014, p. 11) resulta em um “sentimento de urgência em tornar real o passado, e isso se dá por meio das heranças/memórias. E ressalta, o que dá sentido ao nosso passado é o que lembramos dele”. Para Rüsen, a reconstrução do passado se apoia em elementos objetivos do passado. Mesmo que isso se faça através da memória, sempre haverá algo de objetivo, de passado memorado.

Entretanto, realizar tal propósito não é tão simples, ao contrário exige rigor teórico e sistematização do trabalho. Trazendo essa inquietação para o campo metodológico e pedagógico desta pesquisa, foi impactante a possibilidade de contactar concomitantemente diferentes sujeitos com a memória da comunidade onde habitam. Assim, o que entendemos como caráter social da memória ficou mais fácil de identificar. Interessante observar também como a memória, a oralidade e as

experiências vividas pelos mais velhos fossem inseridas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de forma ampla e respeitosa.

A forma de narrar a memória no contexto pós-moderno vem encontrando resistência e, de certa forma, perdendo espaço. Acreditamos que entre as causas para este fato, está o avanço do sistema capitalista através da globalização, acirramento da divisão do trabalho e o distanciamento do modo de vida dos jovens e dos mais velhos. Este fenômeno, segundo Jeanne Marie Gagnebin (1987), citando Walter Benjamin, é denominado de *pobreza de experiência*, que aparece na velocidade da (in) comunicação dos tempos ditos modernos e é possível fazer uma transposição para o espaço escolar:

A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitida aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil. (10).

Benjamin fala na citação que a “comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional” (GAGNEBIN, 1987, p. 11). A pessoa que conta, passa um saber que seus ouvintes podem receber com alguma novidade. Essa sabedoria empírica pode se manifestar em um conselho, uma lição de vida ou uma advertência mais dura. Esse aspecto da comunicação parece estar desaparecendo, pois dificilmente conseguimos estabelecer um diálogo com pessoas de temporalidades diferentes da nossa, como os nossos estudantes, provocando frequentes turbulências internas.

Mesmo com toda essa problemática na questão da narrativa na sociedade dita moderna, salientamos que a arte de narrar é ainda possível de ser realizada, sendo necessário para tal propósito evocar a memória. E é justamente isso que procuramos fazer nesta pesquisa quando dialogamos com as memórias dos nossos anciãos com o intuito de compreender os processos de transformações e permanências no âmbito do mercado público José Vieira Nepomuceno em Barra do Corda/Maranhão. Trazemos novamente Benjamin para ancorar este pressuposto quando afirma que: “um acontecimento vivido é finito, pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é ilimitado, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois dele” (GAGNEBIN, 1999, p. 86).

Nesta pesquisa, defendemos que o Mercado Público Municipal de Barra do

Corda tem uma forte carga de historicidade e é um lugar privilegiado para que ocorra o ensino de história envolvendo estudantes e mercantes, todo esse processo sendo mediado e orientado pelo professor de história. Esperamos que na medida em que esse processo aconteça, englobando sujeitos da história do tempo presente, os estudantes consigam perceber a ideia de “presença incorporada no passado e no presente da sociedade” de Chartier (2006, p. 215-219), compreendendo a história local e regional em que vivem e, a partir daí, assumam um posição de protagonismo como sujeitos históricos.

Ainda dialogando com Chartier (2006, p. 216) a respeito da história do tempo presente, o mesmo ressalta que ela favorece “uma pesquisa que não é uma busca desesperada de almas mortas, mas um encontro com seres de carne e osso que são contemporâneos daquele que lhe narra a vida”. Dito de outra forma, as histórias que são narradas no tempo presente trazem lembranças do entrevistado e que se tornam visíveis por meio da narrativa. Na medida em que os discentes escutam as histórias dos mercantes, eles vão alcançando uma temporalidade da história de Barra do Corda não contemporâneo a eles, e sim dos seus entrevistados.

Cabe salientar que nesta dimensão do processo educativo com as tradições orais e memórias, é imprescindível estabelecer com os discentes um espaço de debate a respeito das temáticas que surgiram nos depoimentos. Isso permite fazer uma relação com outros depoimentos já existentes e conhecidos na comunidade, buscar entendimento sobre o caráter seletivo da memória, ou seja, a memória humana é constituída de experiências selecionadas de forma consciente para silenciar ou transmitir fatos.

Destarte, dentro das comunidades a memória coletiva passa também por esse processo de seleção. O que é comum ser narrado e sabido passou necessariamente por um momento intencional político-social para omitir fatos que não condizem com a memória que se quer manter viva e atuante. Propomos também a observação que os episódios não foram omitidos naturalmente das ações dos sujeitos, mas foram para atender os interesses da memória da comunidade. Assim, evidenciamos que aquilo que foi esquecido nas narrativas assume um papel indispensável para as lembranças da memória coletiva. Portelli embasado no arcabouço teórico de Yuri Lotman e Boris Uspenskij, nomina de ocultação da *memória paradoxal* e assim assertiva:

Lotman e Uspenskij concebem a memória cultural não como um depósito de informações e sim como um espaço em constante evolução e mudança, no

qual o esquecimento se torna uma função da lembrança. De um lado, temos o 'limitado volume 'da memória: precisamos esquecer algumas coisas a fim de nos lembrarmos de algumas coisas. Do outro, temos um conflito de interesse: memórias mutuamente 'incompatíveis' são filtradas e exterminadas para criar um espaço de tempo que tenha pelo menos a aparência de coerência e significado (PORTELLI, 2006, p. 69-89).

Acerca do que foi discutido sobre a História do Tempo Presente, nos parece que tal referencial é importante para pensarmos no trabalho com as questões da memória no Ensino de História, tendo em vista que ela parte de um diálogo inescapável com a memória e enxerga o presente não na perspectiva da falta, mas do presente como potência em pensar pluralidades de futuro. Para esta pesquisa, as ferramentas da metodologia da História Oral foram impactantes no sentido de propor aos estudantes do segundo Ano A, Etapa Ensino Médio, dar significado para o lugar de memória com os sujeitos do Mercado Público Municipal de Barra do Corda/Maranhão. Utilizamos os elementos da História Oral desde a escolha do entrevistado até as etapas de roteiro, lugar, cuidados emocionais e um ambiente tranquilo e propício para o trabalho do historiador.

2.5 A escola campo de pesquisa: Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena

Figura 1: Visão panorâmica do C E Arlindo Ferreira de Lucena com a fachada principal da escola em primeiro plano e uma parte lateral do prédio



Fonte: Disponível em: <http://cearlindolucena.blogspot.com/> Acesso em: 18 maio 2020.

O Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, localizado na Rua Rio Tapajós, S/N, no bairro Trizidela, na cidade de Barra do Corda, Estado do Maranhão, é uma unidade de ensino pertencente à rede estadual e oferta atualmente a Etapa de Ensino Médio, regular e na modalidade de ensino de Educação de Jovens, Adultos e

Idosos (EJAI), do primeiro ao terceiro ano, para um total de 589 discentes durante os turnos matutino, vespertino e noturno.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2017, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Rede Estadual do Maranhão e especificamente, do C.E. Arlindo Ferreira de Lucena estavam abaixo das metas previstas, mas com avanços contínuos em direção à meta projetada para 2021.

Sua fundação remonta ao ano de 2007, fazendo parte do Projeto Alvorada da Presidência da República, criado em 2001 e que tem como objetivo reduzir as desigualdades regionais por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. O referido prédio está situado em uma ampla área de aproximadamente 2.000 metros quadrados. O nome de batismo da escola homenageia um dos primeiros moradores do bairro Trizidela, o Sr. Arlindo Ferreira de Lucena, que fora um verdadeiro desbravador e mentor da organização do bairro.

A estrutura da escola atende aos padrões exigidos de acessibilidade e dispõe de 06 salas de aula bem amplas e climatizadas. A biblioteca conta com um acervo diversificado de obras, possuindo atualmente em torno de 400 livros. As obras não didáticas foram adquiridas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Governo Federal. Entretanto, o seu espaço físico pequeno e sem climatização fragiliza as atividades de pesquisa e leitura no local. Além disso, esse recinto não tem um profissional exclusivo, e os livros não são catalogados, inexistindo um controle sistematizado de organização e empréstimo dos mesmos aos estudantes.

O laboratório de informática da escola é equipado com 10 computadores, porém não é utilizado pelo fato de somente três estarem em condições de uso e sem conexão à internet. Os computadores chegaram na escola por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) do Ministério da Educação. O laboratório de ciências apresenta uma série de deficiências. Uma sala de mídias com duas televisões, duas caixas de som e o ambiente é climatizado com uma central de ar.

A quadra poliesportiva, que possui cobertura com a necessidade de reforma no teto, é um espaço muito aproveitado na escola, sendo utilizada para as aulas práticas do Componente Curricular de Educação Física, práticas esportivas livres para os discentes e a comunidade, além de sediar os eventos públicos que a escola promove durante o ano letivo.

Embora tenha passado por uma reforma estrutural em 2016, a escola

apresenta necessidade de algumas reformas pontuais em alguns setores. Ademais, a ampliação e a melhoria do sistema de refrigeração em todas as salas tem se tornado uma necessidade de primeira ordem devido ao forte calor que atinge a cidade, principalmente no turno vespertino.

O corpo funcional da unidade escolar é composto por 39 servidores, sendo 02 gestores, 30 docentes, 02 agentes administrativos, 02 vigilantes, e 03 assistentes de limpeza. De todos esses profissionais, 90% são concursados e o restante possui vínculo contratual temporário com a administração pública estadual. Em relação aos níveis de qualificação, todos os docentes que atuam no Ensino Médio são graduados em licenciatura e 88% possuem especializações. Um número bastante reduzido com Pós-Graduação *Scrutu Sensu*. Já para os servidores administrativos, devido à natureza das funções, o nível de formação varia do Ensino Fundamental ao Ensino Médio ou Técnico e à graduação (PPP, 2018, p. 13).

O bairro em que a escola está inserida é caracterizado, em parte, por uma significativa rotatividade entre os moradores, ora recebendo famílias provindas da zona rural, ora partindo famílias para outras cidades ou localidades do município. Assim, a recepção e a transferência de estudantes para outras unidades educacionais torna-se algo comum.

Embora a escola estimule, ao promover constantemente palestras e reuniões de pais e mestres, a participação dos familiares na vida estudantil tem deixado a desejar, representando um ponto negativo no processo formativo dos estudantes. A existência dessa situação pode ser explicada pela acentuada desestruturação familiar, na qual vários estudantes são criados por avós, tios, enteados ou outros parentes que não os pais biológicos.

Uma parcela considerável dos estudantes do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena pertence a famílias de baixa renda que, em suma, possuem como principais formas de subsistências alguns trabalhos informais, aposentadoria ou o benefício social do programa federal Bolsa Família. Em alguns casos, esse benefício constitui como a única fonte de renda para toda uma família. Na turma em que desenvolvemos o trabalho investigativo, o 2º ano A, quinze dos trinta e sete estudantes eram beneficiários desse programa de assistência social, e quatro deles pertenciam a famílias com renda bruta total inferior a um salário mínimo.

Diante desse cenário, não são raros os casos em que o educando tem que conciliar o estudo e o trabalho para ajudar na vida econômica de sua família. Esse

aspecto tem sido o principal motivo para o aumento no índice de evasão escolarregistrado nos últimos anos.

O atual Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena está passando por um processo de reformulação e atualização desde o ano de 2019, com a participação dos servidores, discentes, pais ou responsáveis e comunidade de moradores dos arredores da instituição, estabelece a democracia como princípio fundamental para a execução, desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas planejadas. O Conselho Escolar, órgão deliberativo da instituição, é o espaço central que todos os membros da comunidade escolar têm para participarem da tomada de decisões nos rumos da escola (PPP, 2018, p. 29).

Ao analisar esse documento (PPP, 2018) percebe-se a preocupação da escola em promover uma educação inovadora e transformadora, que rompa com as concepções de ensino consideradas tradicionais. Em suma, orienta-se desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com os seguintes pressupostos: relação harmônica entre docentes e discentes; valorização da realidade dos estudantes; exercício da cidadania crítica; participação ativa da família; respeito às diversidades; papel de protagonismo dos estudantes na sua realidade local.

No que concerne à área do Componente Curricular de História, o Projeto Político Pedagógico ratifica a importância dessa Ciência para a vida em sociedade. Assim, o documento orienta que o ensino de História seja pautado por princípios que almejem a autoidentificação do estudante como sujeito histórico e o desenvolvimento do posicionamento crítico para a formação plena da cidadania.

Embora esses princípios estejam de acordo com os atuais pressupostos teóricos e metodológicos do Componente Curricular de História, o conteúdo programático estabelecido no Projeto Político Pedagógico privilegia as temáticas eurocêntricas em detrimento das nacionais, regionais e locais, estando organizado e embasado na estrutura do *quadripartismo histórico* francês num sentido estritamente cronológico e linear (CHESNEAUX, 1989, p. 95). Nesse contexto, destacamos que em momento algum é citado o trabalho com a História Local, incluindo aí, a temática do Patrimônio Histórico e Cultural, conteúdo de base do processo investigativo de nossa pesquisa.

Dessa forma, o PPP da escola apenas fundamenta o que de fato não acontece nas aulas de História do Ensino Médio: o distanciamento institucional da temática da Educação Patrimonial. A ausência de material didático e uma formação continuada

específica de História Local são as justificativas mais comuns apontadas pelos professores e coordenadores pedagógicos para tal prática. É imprescindível ressaltar que esse problema não é uma realidade exclusiva do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, e faz parte da realidade da quase totalidade das escolas da rede estadual de ensino de Barra do Corda/MA.

Os aspectos e as formas avaliativas que são preconizadas no PPP estão em consonância com o que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), nas quais enfatizam que a avaliação deve ser processual, contínua e diagnóstica, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No entanto, de maneira geral, ainda é prática recorrente no cotidiano da escola a supervalorização do instrumento da prova em detrimento dos demais meios avaliativos.

De fato, é perceptível a existência de algumas disparidades entre as disposições estabelecidas nos documentos oficiais e as práticas educacionais desenvolvidas na escola. Essa situação pode ser explicada pela cultura escolar da educação básica que é caracterizada, em diversos momentos, por dicotomias entre o compasso das diretrizes oficiais e epistemologia das ciências de referência e o descompasso da escola.

O Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena desenvolve alguns projetos no decorrer do ano letivo, dentre os quais podemos citar: o projeto *Aprova Enem*, com o intuito de preparar melhor os estudantes de terceiro ano para o ENEM; o *Projeto Literatura Cordina* que trata da valorização da produção literária dos escritores de Barra do Corda/MA, além do incentivo à produção textual em diversos gêneros pelos discentes; o *Projeto Consciência Negra* na escola, desenvolvido no mês de novembro através de exposições textuais e artísticas no sentido de reforçar o combate ao racismo.

Percebemos, portanto, a necessidade de projetos voltados para o trabalho com a História Local, e principalmente com a temática da Educação Patrimonial. Tal situação representa que a escola necessita com urgência revê seu PPP, principalmente considerando as exigências contidas na BNCC. As reuniões com o intuito de reformular o PPP à luz da BNCC vão se intensificar ao longo do ano de 2021.

A escolha do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena como campo de pesquisa se deve ao fato de já ter sido criado uma identidade com este educandário, local em que atuo como docente de História desde o início de 2012, além das boas relações interpessoais com os demais profissionais e do apoio e colaboração da gestão e

coordenação pedagógica em minhas ações educativas. Mais especificamente, a motivação para a escolha da turma do 2º ano A foi devido ao interesse e proatividade de considerável parcela dos estudantes durante as aulas de História, bem como pela identificação pessoal com os mesmos. Soma-se a isso, a expressiva manifestação de expectativa no ingresso dessa jornada científica quando, em conjunto, decidimos trabalhar essa proposta de pesquisa sobre Educação Patrimonial em um local de grande riqueza cultural: o Mercado Público Municipal de Barra do Corda/MA. Nesse prisma, o Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena me inspirou na busca pelo desenvolvimento de metodologias inovadoras no cotidiano escolar que possam contribuir para alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem em História.

Ainda no segundo semestre de 2019, quando a turma cursava o primeiro ano A do Ensino Médio, apresentamos o Projeto de Pesquisa do Mestrado em Ensino de História e conversamos abertamente com os estudantes sobre a organização, ideias e objetivos da nossa proposta de intervenção, bem como explicitamos os possíveis benefícios cognitivos e pessoais para eles e toda a comunidade escolar. Dos quarenta e quatro discentes que compunha o 1º ano A, quarenta e três manifestaram verbalmente o interesse no ingresso dessa jornada investigativa. Em 2020, a turma, agora com trinta e sete, quando questionada sobre o mesmo intuito, respondeu positivamente. A seguir apresentamos o perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.6 Os sujeitos participantes da pesquisa no contexto escolar do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena

O ensino na Educação Básica é assinalado por uma série de particularidades impostas pelos novos tempos, de popularização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Em meio a esses tempos de novas tecnologias, de um mundo conectado, um dos maiores problemas enfrentados pelos professores é a construção de estratégias que consigam dialogar com esse universo e estimulem os estudantes a se interessarem mais pelos conteúdos abordados em sala de aula. Seguindo essa trilha, compreendemos que o trabalho com a Educação Patrimonial pode ser um instrumento viável para a efetivação de um ensino significativo diante da proposta didática de integração do Ensino de História com a educação na Etapa do Ensino Médio. O professor atua como mediador/facilitador e o estudante o agente no centro do processo.

Procurando cumprir com fidelidade o cronograma presente no Projeto de Pesquisa, a coleta de dados junto à unidade de ensino Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena aconteceu no segundo semestre do ano letivo de 2019. Para que o estudante pudesse participar legalmente da pesquisa, realizamos um encontro com os pais e/ou responsáveis no dia 09/10/2019, às 19h30min, na sala de mídias da unidade de ensino, no qual explanamos o Projeto de Pesquisa com todos os detalhes, objetivos e o plano de ação do trabalho. Na oportunidade, propomos e obtivemos o *Termo de Consentimento e Esclarecido e o Termo de Autorização de uso da imagem*.

A turma do segundo ano A (2019-2021) do Ensino Médio Matutino iniciou com quarenta e quatro discentes e, atualmente, é composta por trinta e sete discentes. O primeiro encontro realizado com os sujeitos da pesquisa ocorreu no dia 23/10/2019, às 19h30min, no contra-turno, para não comprometer o calendário escolar, na sala de mídias da unidade de ensino. A pauta do encontro abordou: o que é um Programa de Pós-Graduação, o Projeto de Pesquisa, as etapas da pesquisa, a importância deles no percurso do trabalho, o questionário socioeconômico, os benefícios cognitivos e sociais que irão adquirir. Os estudantes ficaram bastante motivados e receptivos à proposta, com vários questionamentos que foram devidamente respondidos pelo pesquisador. A reunião foi concluída com a aplicação de um questionário semiestruturado com perfil socioeconômico (MODELO EM ANEXO) para traçar o perfil da turma.

A turma tem um total de trinta e sete estudantes devidamente matriculados e frequentes. O formulário foi respondido por trinta e cinco estudantes. Quanto ao gênero, vinte e um são do sexo feminino e dezesseis do sexo masculino. A faixa etária da turma varia entre 14 e 16 anos. Essa faixa etária justifica o fato da maioria ter respondido que não exerce trabalho laboral remunerado. Entre os que responderam que exercem laboro, ressaltamos que justificaram que ajudam nas atividades domésticas e três declararam que ajudam os pais em atividades comerciais dos pais e/ou parentes.

Detectamos que trinta e dois discentes nasceram no Estado do Maranhão, dois no Estado do Tocantins, um no Estado do Rio de Janeiro, um no Estado de Roraima e um no Estado do Piauí. Quanto ao bairro que habitam, o maior percentual é no bairro Trizidela, citado por vinte e nove discentes, onde a unidade de ensino fica localizada. Observou-se que os demais estão em vários bairros da cidade, na Vila Canadá, três discentes; na Altamira, quatro discentes e um na Vila Nossa Senhora das Dores. As respostas revelaram que nenhum habita na zona rural, público que a unidade de ensino atende também. Quando questionados sobre o local que mais gostam e

frequentam, a maioria respondeu que é o centro da cidade, onde se concentram as praças da cidade, ponto de encontro com amigos e familiares, outro número expressivo citou a Beira Rio. Outros pontos foram citados por um ou dois estudantes.

Apuramos também que quanto à questão étnica, vinte e cinco estudantes se autodeclararam pardos, dez se autodeclararam brancos e, apesar da cidade de Barra do Corda ter uma expressão populacional considerável de indígenas, somente dois se autodeclararam indígenas. Essa não é a realidade geral da escola. No que diz respeito à questão religiosa, trinta e um se consideram católicos romanos e seis expressam fé evangélica, com destaque para a Assembleia de Deus.

Estabelecer esse contato com a turma foi de suma importância para conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e estreitar laços de confiança recíproca, bem como motivá-los sobre o envolvimento deles nas próximas etapas da pesquisa. Apresentamos, em seguida, um breve histórico da cidade de Barra do Corda, com ênfase no seu patrimônio material e imaterial.

2.7 A cidade de Barra do Corda/MA

Figura 2: Visão panorâmica da cidade de Barra do Corda a partir do Calvário



Fonte: Disponível em: <http://www.barradocordanoticia.com/>. Acesso em: 18 maio 2020.

Contemplar Barra do Corda do Morro do Calvário, a nossa Acrópole, com seus poucos casarões que resistiram ao ímpeto destruidor do progresso e que embelezam a cidade, traz um sentimento de nostalgia. Casas e praças erguidas entre ruas devidamente alinhadas, serpeada pelos seus magníficos monumentos. Os templos religiosos, sobrados, becos, ruelas, travessas vão se metamorfoseando com a ação do tempo e do homem. Uma cidade com seus lugares e monumentos, diversas histórias, com suas dinâmicas próprias nas ruas e avenidas, o ir e vir dos seus sujeitos, possui caráter de universalidade. Nessa perspectiva, a cidade se apresenta como um lugar privilegiado de memórias que não sucumbe ao tempo, justamente por isso, necessita ser historicizada e ressignificada pelos sujeitos. Ousando parafrasear Michel de Certeau (1998), Barra do Corda, assim como New York, não consegue aprender a arte de envelhecer. Está sempre se reinventado e tem o futuro como o seu maior desafio.

Barra do Corda é um município do Estado do Maranhão que fica localizado na mesorregião do Centro Maranhense, mais especificamente na microrregião do Alto Mearim e Grajaú. Sua população é estimada em 88.492 habitantes (IBGE, 2020). De acordo com os dados do IBGE, entre 2019 e 2020, Barra do Corda aumentou em 280 habitantes. Na análise de alguns estudiosos, este fato pode ser explicado pelo viés econômico ou pela falta de oportunidades no campo do trabalho. Porém, em uma década, a população barra-cordense cresceu em 5.662. Por diversas razões históricas e de sua própria dinâmica, pelas questões ligadas ao processo de colonização que os afastou do litoral ou outras áreas de domínio mais antigas e, certamente, atraídos pela exuberância da natureza, muitos povos indígenas se estabeleceram na região.

Das diversas etnias que restam, atualmente, resistindo heroicamente contra todas as adversidades, os Tenetehara-Guajajara, os Ramkokamekrá-Canela e os Apaniekrá-Canela. De acordo com o Censo demográfico do IBGE em 2010, o município possuía 3.432 indígenas das etnias Tenetehara-Guajajara e Canelas, representando pouco mais de 4% da população total do município. Esta cidade ocupa o quarto lugar na classificação geral dos municípios maranhenses no quesito de quantitativo de habitantes indígenas. Em todo o Estado do Maranhão existem 38.831 indígenas (IBGE, 2010).

Figura 3: Mapa político do Maranhão com a localização geográfica do município de Barra do Corda



Fonte: Disponível em: <https://www.postocastelo.com.br>. Acesso em: 26 maio 2020.

A constituição do primeiro núcleo de povoamento não indígena se deu em meados da década de 1830 em atendimento aos interesses da Província do Maranhão, preocupado em expandir e fortalecer sua atuação política na então chamada região dos Sertões Maranhenses, que sempre esteve isolada da parte litorânea, numa dinâmica socioespacial diferenciada. A motivação econômica foi igualmente importante para a realização desta empreitada, dada a diversidade e qualidade dos recursos naturais existentes na região que poderiam ser explorados, como os extensos pastos para a pecuária, os campos férteis para a agricultura e os rios trafegáveis. Nessas paragens, o

relevo não alcança grande altitude, mas do alto dos pequenos morros se pode contemplar verdadeiros mares verdes, com uma vegetação muito rica e variada em sua formação, que ainda resistem verdejantes, mesmo nos meses de calor mais intenso. Além disso, havia também o interesse da Igreja Católica em expandir a fé cristã nessa região (BRASIL, 2020, p. 32).

No entanto, muito antes desse processo de colonização oficial ser implementado, essa região já era habitada por populações indígenas, principalmente das etnias *Tenetejara-Guajajara* e Canelas, que, conforme Cabral (2008) e Everton (2016), ao longo da trajetória conflituosa com o elemento colonizador, foram forçados a adentrarem cada vez mais para o interior do continente. São pertinentes as palavras de Everton (2016, p. 27), que, ao contextualizar essa situação, assinala que:

No ocaso do Período Monárquico, o “Sertão” maranhense ainda encontrava-se, de certa maneira, à margem do projeto de civilização concebido pelo Estado Brasileiro. São ricos, como se observará, os relatos realizados acerca das características naturais desse “Sertão” e sua gente. No Maranhão, provavelmente como em outros locais do território brasileiro, o “gentio”, como denominado genericamente pelo colonizador, foi sendo “empurrado” cada vez mais em direção ao interior – o Sertão – e, embora já numericamente bastante diminuto, continuava a se constituir como um entrave à plena execução daquilo que desde o início se projetara e que se ocultou sob as capas de evangelização/civilização: o plano de tornar viáveis, do ponto de vista da exploração econômica, as terras do interior.

Na ocupação do Sertão Maranhense – de acordo com Coelho (2002), ocupações indígenas não são consideradas como povoamento – processou-se tardiamente devido às atividades econômicas já desenvolvidas na região norte do Maranhão – com maior ênfase no litoral –, além da importante localização geográfica da ilha de São Luís para ações militares e transportes pelo mar. Assim, é somente no transcorrer do século XIX que ações oficiais efetivas de povoamento são empreendidas no Centro-Maranhense, com o propósito de expandir o progresso e a civilização.

Aqui, é importante ressaltar que, além dos interesses da província maranhense, a motivação econômica de iniciativas particulares desempenhou um relevante papel no processo de conquista e ocupação do interior do território maranhense. Neste sentido, é extremamente válido relacionarmos os interesses de exploração econômica com as características naturais e geográficas da região Centro-sul do Maranhão, que possui terras férteis, ricas florestas e diversos rios e bacias hidrográficas, conforme se ver na imagem 2. Além disso, os particulares também estavam interessados na exploração da mão de obra indígena para a realização de diversos trabalhos relacionados à agropecuária.

Figura 4: Mapa da hidrografia maranhense

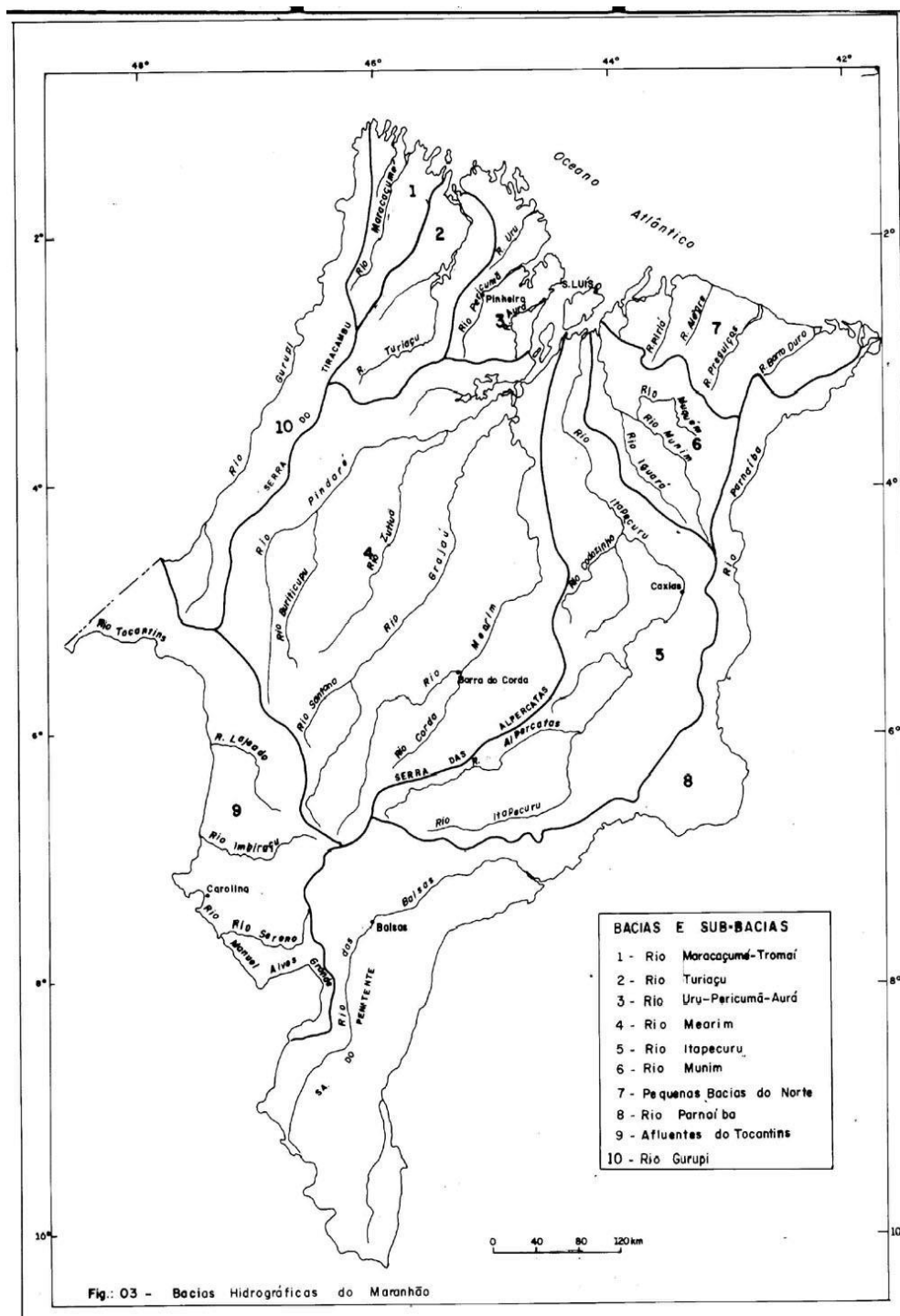


Fig.: 03 - Bacias Hidrográficas do Maranhão

Fonte: IBGE. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/recursosnaturais/diagnosticos_levantamentos/maranhao/ilustracoes.shtm. Acesso em: 22 maio 2020.

Em todo o território maranhense existem mais de dez bacias hidrográficas – o município de Barra do Corda localiza-se na Bacia do Mearim –, contendo dezenas de rios, a maioria navegáveis. Além desse aspecto estratégico, a riqueza hidrográfica –

somada com os generosos regimes pluviométricos – contribuía também para a grande fertilidade do solo. Diante de todo esse potencial econômico manifestado pelas riquezas naturais existentes, o desejo de exploração comercial foi aflorado por meio de atividades como a pecuária, a agricultura e a navegação e transporte de mercadorias para exportação através dos rios, que aos poucos se constituíram em importantes caminhos para o processo de integração entre o norte e o sul do Maranhão.

Outro fator também envolvido no processo de ocupação do território Centro Maranhense era a religião, que foi liderado pela Igreja Católica, preocupada na expansão da fé por essa região, em especial aos povos indígenas, através do processo de catequização constituído nas missões da ordem capuchinha.

Portanto, é neste contexto de jogo de interesses entre os três elementos discutidos acima – Estado, Igreja e particulares – que a fundação não indígena de Barra do Corda é instituída. Assim, conta-se que Manoel Rodrigues de Melo Uchôa, natural da província do Ceará, patente de tenente de primeira linha e ex-combatente da Batalha do Jenipapo – em Campo Maior, no Piauí, em 1823 (batalha que se inscreve no conjunto dos movimentos para assegurar a independência do Brasil, na qual os brasileiros impediram de ter sucesso as investidas do regimento liderado pelo major português Cunha Fidié, encarregado de manter a região mais ao norte do território brasileiro fiel a Portugal), deixou sua terra natal acompanhado da família no início de 1835, fugindo da forte seca que os assolavam, em buscas de terras férteis no Maranhão para fixar nova residência.

Antes de chegar à província maranhense, Melo Uchôa fez estadia em Uruçuí no Piauí, oportunidade na qual encontrou com amigos que o ajudaram na empreitada de adentrar e reconhecer a região. Posteriormente, na região conhecida como Sertão dos Pastos Bons – Centro-sul do Maranhão –, ele se encontra com mais um amigo, José Lázaro Teixeira, que se tornou um importante companheiro de jornada devido aos seus conhecimentos com os nativos da região, incluindo o domínio das línguas indígenas.

Galeno Edgar Brandes (1994, p. 56-57), em sua obra memorialística *Barra do Corda na História do Maranhão*, faz uma importante descrição desse processo de fundação, quando afirma que:

Ao chegar a São Luís, o Cônego Machado reiterara para Melo Uchoa as informações que lhe foram prestadas ainda no Piauí, quanto a que o governo estava interessado em contratar, e até premiar, pessoas sérias e competentes que se interessassem por descobrir e povoar o centro do Estado do Maranhão (**Barra do Corda – Arquivo Público**) [...] Melo Uchoa é recebido pelo presidente, com quem assume compromissos de desempenho dos trabalhos

de interesse do governo, mudando assim seus primeiros objetivos, ao deixar sua terra natal, transformando-se num agente do governo da Província do Maranhão, com credenciais para descobrir e povoar o Centro Geodésico da Província, até então, sede de índios das tribos Canela e Guajajara, descendentes dos Tapuias e Tupis.

Desse modo, ao ter posse de autorização oficial e receber informações importantes quanto à área a ser *descoberta* e suas características, Manoel Rodrigues de Melo Uchôa e sua equipe adentram o centro da província com o intuito de inaugurar o processo de povoamento dessa região. Chegando ao espaço geográfico determinado pelo poder provincial, e buscando identificar o território que oferecesse os melhores recursos possíveis para o estabelecimento de atividades econômicas, ele encontra uma localidade com fauna e flora abundantes, terra fértil e bastante água, incluindo a confluência de dois rios, o Mearim e o Capim (posteriormente chamado de rio Corda). Encantado com tamanha riqueza natural, Melo Uchoa decide estabelecer ali o primeiro núcleo de povoamento não indígena daquela região, batizando o local de Povoado das Missões, que viria a se chamar, ainda, Vila de Santa Cruz da Barra do Rio Corda; Barra do Rio das Cordas e, finalmente, Barra do Corda.

Certamente, a origem e a evolução do povoamento não indígena de Barra do Corda/MA foram marcadas por conflitos contra os nativos, dificultando o estabelecimento de uma colonização. Dessa forma, tanto as autoridades políticas quanto a sociedade não indígena de forma geral acreditavam ser necessário *domesticar* os indígenas. É com esse objetivo que o estado do Maranhão formaliza um convite, no final do século XIX, aos clérigos da ordem capuchinha italiana para a implementação de uma Missão catequizadora para as populações nativas da região de Barra do Corda.

Os inúmeros artigos que foram divulgados por meio do jornal *O Norte*, que era publicado em Barra do Corda nesse recorte temporal, vem ao encontro da consolidação da interiorização maranhense com a inserção dos povos indígenas nesse processo de desenvolvimento econômico, bem como as representações locais dos povos indígenas na região.

O jornal *O Norte* começou a circular a partir da última década do século XIX até o final dos anos 1930, ecoando em várias cidades do sertão maranhense. O periódico assumia a condição ser “um órgão das ideias republicanas”, disseminando e se constituindo em uma expressão da elite erudita local atrelada aos interesses das classes dominantes, particularmente dos barra-cordenses.

Realizando um salto cronológico na história da urbe, volto o meu olhar para

ela nos tempos modernos, para ser admirada e estudada. A modernidade e o progresso se confundem com a cidade devido a construção de inúmeras estradas que deram acesso a importantes centros urbanos, como Caxias e Codó, dando condições aos fazendeiros e comerciantes substituir a lavoura, elemento essencial da economia barra-cordense, pela indústria têxtil (BRANDES, 1994, p. 189)

A razão para tal ação foi provocada pela produção em larga escala do algodão no final do século XIX e início do XX, com o objetivo de abastecer o mercado das indústrias têxteis de Caxias, período em que essa cidade atingiu um patamar considerável de urbanização e desenvolvimento. Esse processo transformava os espaços urbanos de acordo com as relações capitalistas, favorecendo o surgimento de novos comportamentos marcados pelo desenvolvimento capitalista. Tudo isso trouxe para Barra do Corda um ar de cidade grande, ultrapassando os ares de cidade do interior.

Em Barra do Corda, no século XX, de certa forma vai surgindo um discurso identitário, em conformidade com os novos padrões capitalistas. Esse discurso encontra guarida na idealização por parte dos poetas e intelectuais, fazendo-a *Princesa do Sertão*, a terra do progresso. Acreditamos que, no caso de Barra do Corda, a construção de identidades encontra terreno fértil a partir do patrimônio cultural, particularmente no patrimônio edificado. A cidade é um espaço impregnado de monumentos, de lugares, de diversas histórias que se entrecruzam e que necessitam ser historiadas, repensadas e ressignificadas pelos sujeitos.

É imprescindível salientar que o patrimônio transcende a ideia de uma edificação e/ou um fato histórico. Na contemporaneidade, pensar patrimônio é compreender a semantização na conceituação do termo, que migra de patrimônio histórico para patrimônio cultural e norteia as tentativas de preservação para além do edificado, agora incluindo os saberes, os fazeres, dentre outros.

Entendemos, portanto, que o Patrimônio Cultural abarca todos os bens, seja de natureza material quanto imaterial e que tem no seu bojo a identidade e a memória dos diversos grupos que formam um local. Dessa maneira, é um excelente recurso pedagógico para o exercício da cidadania. Iniciamos então, a pesquisar sobre a Metodologia da Educação Patrimonial no contexto escolar, com o intuito de despertar nos estudantes um sentimento de pertencimento e fazendo com que os sujeitos adquiram o hábito de preservar e valorizar as Histórias de Barra do Corda.

Apesar da aprovação de medidas de tombamento, elaboradas por iniciativa da Câmara Municipal, entre elas a criação do *Conselho Municipal de Cultura e*

Patrimônio Histórico, de 17 de novembro de 2009 (ANEXO 1), a indicação nº 765/2016 do Vereador Léo Primeiro que verbalizava “o serviço de tombamento de prédios históricos no centro da cidade com fiscalização e manutenção dos mesmos” (ANEXO 2) e o Projeto de Lei 018/2017 do vereador João Pedro Freitas da Silva Filho, que cria o Instituto de Proteção ao Patrimônio Histórico, Geográfico e Cultural de Barra do Corda” (ANEXO 3), o Centro Histórico de Barra do Corda está sendo destruindo com uma velocidade assustadora, causando uma tensão permanente entre quem quer salvaguardar a memória da cidade e com aqueles que desejam ampliar o setor comercial e imobiliário.

Não há em Barra do Corda uma atenção efetiva para a preservação do patrimônio, nem na dimensão material ou imaterial, a exemplo de cidades históricas dos Estados de Minas Gerais, de Pernambuco, de Goiás, dentre outras, onde as autoridades e os cidadãos se identificam e preservam o patrimônio, sobretudo o seu passado e sua História. Ressaltamos também que é fundamental não apenas preservar ou não, mas demarcar o que será defendido e como fazê-lo. Esse é o escopo maior deste trabalho que problematiza a discussão sobre de que forma preservar o patrimônio de Barra do Corda, para que não caia no esquecimento e sem significado para os barra-cordenses.

A partir desse momento, vamos narrar sobre o Centro Histórico de Barra do Corda. No expressar cotidiano dos barra-cordenses, o Centro Histórico é denominado de *centro da cidade*, ou cotidianamentecentro, termo naturalmente utilizado para quem se dirige e transita pelo local, justifica-se tal prática pelo fato de que ali acontece a dinâmica da cidade. Geograficamente, a cidade está localizada em um vale rodeada de morros. Do lado mais íngreme está o Morro do Calvário, a nossa Acrópole, onde se encontra a Igreja dedicada a Nossa Senhora das Dores no segundo maior calvário do mundo. O acesso principal se faz ao longo da encosta do morro com o Arco do Calvário e os quinze quadros da *Via Crucis* elaborados em liga de bronze e ouro por artistas italianos e, devido a atos de vandalismo, foram retirados e colocados na Igreja Matriz.

É no centro da cidade que estão presentes os diversos espaços de sociabilidade, como comercial, gastronômico, político e econômico, onde os barra-cordenses se dirigem para resolverem diversos assuntos. Ali as edificações modernas vão substituindo as antigas e tornando um grande desafio encontrar os vestígios do passado, nas memórias e nos espaços, as afetividades construídas em diferentes temporalidades. O centro é o espaço onde as edificações modernas vão substituindo as antigas, onde justamente se processa:

A percepção de centro histórico como tal começa, de fato, o reconhecimento de uma cidade moderna. É a partir do entendimento de que a cidade adquiriu novas características – em sua malha urbana estendida e em crescimento, em sua tipologia arquitetônica ou em suas práticas sociais e econômicas – que se torna possível a identificação de características da antiga cidade, dos espaços antigos dentro da nova cidade ou, melhor dizendo, dos centros históricos das cidades (PICCINATO, *apud* FONSECA, 2002, p. 12).

O centro de Barra do Corda é desenhado e ordenado por várias ruas longas e estreitas, uma herança do seu processo de formação, por outro lado, descaracterizada pelo progresso, as ruas foram calçadas de pedra, a exemplo das Ruas Coelho Neto e Isaac Martins, hoje asfaltadas e apenas restam as lembranças de quem passou e andou nas mesmas.

No Centro Histórico está o maior cartão postal da cidade, a Igreja Matriz, inaugurada em 23 de novembro de 1951 e idealizada pelo Frei Adriano de Zanica para comemorar cinquenta anos do litígio de Alto Alegre, estão as praças Melo Uchôa, antigo Largo Santa Filomena ou Largo da Matriz, ganhou o nome de Melo Uchôa em 1935, por ocasião do centenário da fundação de Barra do Corda, Getúlio Vargas, construída no século XIX e era conhecida como Praça da Sapucaia e Largo de São José. Em 1889 ganhou o nome de Praça da República e em 1930, o nome de Getúlio Vargas.

Atualmente, ela é ocupada pelo *camelódromo* da cidade, a Praça Maranhão Sobrinho, antiga Praça do Tamburil, depois Praça do Fialho, Praça do Fórum. Recebeu o nome atual Maranhão Sobrinho em homenagem ao maior poeta maior da cidade, que nasceu na casa de esquina entre as ruas Gonçalves Dias e Luís Domingues, a Praça Gomes de Castro, antigo cemitério São Benedito e onde estão enterrados o fundador da cidade Melo Uchôa e o Cacique Tenetehara- Guajajara, Caiuré Imana, um dos líderes do litígio de Alto Alegre, em 1901. Ainda existem casarões antigos, como a casa do Senhor José Maninho, de estilo clássico, com pórticos e treliças.

No entorno da Praça Melo Uchôa existem prédios públicos como a Cadeia Pública, construção iniciada no ano de 1859 e interrompida por um período de trinta anos, sendo apenas retomada apenas em 1895. Nela faleceu o Cacique Caiuré Imana, no dia 13 de novembro de 1901, o principal líder do litígio de Alto Alegre, a Câmara Municipal e a Prefeitura Municipal, o Centro de Ensino Pio XI, antiga Escola Paroquial e cenário dos grandes festivais da banda São Francisco, Casa de Cultura Professor Galeno Edgar Brandes construída na década de 1940, o Palacete do Catete, construído na primeira década do século XX, por Deco Falcão, o prédio do centro comercial Alto Mearim, inaugurado em 1889. O proprietário era o coronel Manoel José Salomão,

propulsor do comércio e do transporte nos séculos XIX e XX, ao lado da atual loja Noroeste (antiga A pernambucana) existia um sobrado construído no tempo em que a cidade ainda era vila e que abrigou o comércio de Antônio Rocha Lima e foi sede do Clube Republicano e escritório do Dr. Dunshee de Abranches, em ruínas está o prédio do Hotel Estrela Dalva, desativado desde o ano de 2013, construído na década de 1920 do século XX por Acrísio Figueira, paramédico famoso na história de Barra do Corda, o Bangalô, também em ruínas, uma espécie de Taj Mahal barra-cordense, pelo fato de ser construído pelo empresário do ramo da navegação fluvial Mundiquinho Guimarães para a sua amada esposa Mariinha Miranda, no final dos anos 1940, o Mercado Público Municipal *José Vieira Nepomuceno*, construído pelo prefeito Édson Falcão da Costa Gomes (1961-1966), objeto também da nossa pesquisa. Esses monumentos são os mais citados em versos, em poesias, em músicas, em crônicas, o que reforça o discurso identitário de cidade encantadora, de uma princesa que necessita receber reverência.

O Patrimônio Cultural Imaterial ou Intangível de Barra do Corda é de considerável riqueza, que se manifesta nas tradições e expressões orais, expressões artísticas, práticas sociais, técnicas artesanais tradicionais, rituais, atos festivos, entre outros. Longe de personificar uma democracia étnico-racial, que não existe em lugar algum, mas está presente na cultura popular e que deu origem a grupos étnicos e grupos de danças folclóricas.

Pode-se constatar que a dança em Barra do Corda é uma atividade mais folclórica e que envolve diversos estilos. A dança do Cacuriá é uma dança de roda com origem no “Carimbó de Caixeiras”, típica do Maranhão e realizada no final da festa do Divino Espírito Santo. Criada em 1973 pelo artista maranhense Lauro, sendo inserida em Barra do Corda no ano de 2005, pelo professor Carlos Magno Durans. A dança é feita em pares com formação em círculo, o cordão acompanhada por instrumento de percussão, chamadas caixas do Divino, no ritmo de Carimbó, Caroço, Valsa e com versos improvisados pelos brincantes.

A dança do Lindô é uma dança folclórica que tem suas raízes na África, conhecida pelos lavradores como Lili ou Líria. Consiste na criação de poemas que referem a lírio, linda flor aromática e medicinal. Essa dança foi resgatada no município, na década de 1970 do século XX, pelos moradores do povoado Brejo dos Porcos, no entanto, passou algum tempo sem ser comemorada em decorrência do forte êxodo rural e, somente no ano de 2001, foi introduzida novamente no circuito das danças locais.

A Punga é uma dança originária dos escravos e inserida na cultura barra-

cordense pelos negros oriundos de Codó, em uma feitoria com a presença de engenhos. Barra do Corda é uma das poucas cidades a cultivar essa tradição. Ela foi introduzida no ano de 1989 pelo negro Ranufo e Othon Mororó Milhomem, que ajudou na manifestação da cultura negra em Barra do Corda. O objetivo do festejo é comemorar a libertação dos escravos e ocorre entre os dias de 01 a 13 de maio. É uma dança alegre e marcada por muito movimento dos brincantes e muita descontração sob a coordenação do Mestre Adão, com a participação das punqueiras tradicionais de Barra do Corda.

A religião de matriz africana é também professada em Barra do Corda e está presente nos terreiros do Mestre Adão, de Nossa Senhora da Conceição, de São Sebastião, de Santa Bárbara, da Dona Maria Leão e da Dona Rosa.

Dessa forma, contemplo Barra do Corda entrecruzando passado e presente, volto a Michel de Certeau (1998), para o qual o ato de contar resgata a memória para infinitos encontros que se realizam nas histórias. Nesse sentido, o contar é uma arte do fazer, de transformar uma realidade que existe em função do que anteriormente foi dito.

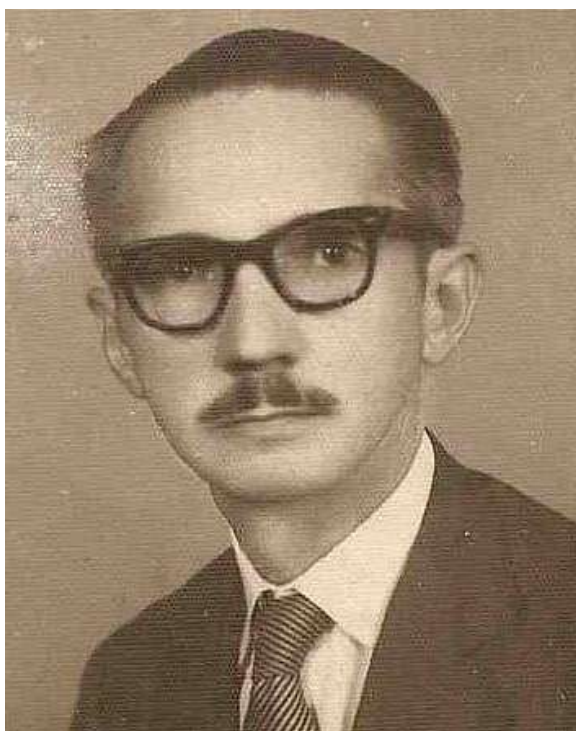
Apresentamos a seguir o processo de uso da Educação Patrimonial como estratégia de ensino de História, dando ênfase às diferentes narrativas produzidas pelos estudantes por meio da Metodologia da Educação Patrimonial, provenientes do contato com os bens culturais e a problematização para ampliar a aprendizagem histórica do patrimônio cultural de seu município.

CAPÍTULO III- ENSINO DE HISTÓRIA: OS USOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

3.1 O Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno

O Mercado Público Municipal de Barra do Corda foi construído em 1965, período em que a cidade era governada pelo prefeito Edison Falcão da Costa Gomes (1961-1965). Professor e político com fama de conciliador, eleito com a missão de restabelecer a paz na política barra-cordense. Havia herdado um cenário de *terra arrasada* depois dos ferozes embates entre os partidários de Eliezer Moreira e Manuel de Melo Milhomem, este último prefeito de 1951 a 1955. Edison Falcão administrou uma prefeitura falida e com o apoio da minoria dos vereadores. A nível nacional havia o tumulto da renúncia do presidente Jânio Quadros, que desaguou no Golpe Civil-Militar de 1964. A nível local, foi Edison Falcão que enviou mensagem à Câmara de Vereadores pedindo a cassação de Nonato Cruz por subversão, na clássica perseguição política da época. A Câmara se recusou a cassar Nonato Cruz. Mas ele perdeu o mandato porque teve que fugir para não ser preso e torturado pela ditadura de 1964.

Figura 5: Fotografia de Edison Falcão da Costa Gomes



Fonte: Acervo da família Falcão

No ano de 2009, por iniciativa da vereadora Fátima Arruda (PV), foi aprovado o Projeto de Lei N. 05/2009 (MODELO EM ANEXO) que renomeava o Mercado Público Municipal de *José Vieira Nepomuceno*. Entre os motivos apresentados para tal homenagem, estavam o fato de ter exercido a legislatura por duas vezes e ter instalado a primeira infraestrutura comercial, de especiarias, no mercado central. Exerceu esta atividade por quatro longas décadas. O mercado, ao longo do ano de 2018, recebeu uma ampla reforma realizada pela Prefeitura Municipal visando oferecer melhores condições de trabalho aos mercantes e conforto aos consumidores. Os boxes receberam uma nova pintura, mudança da instalação elétrica, hidro sanitária, substituição do telhado e refeito o piso. Falta agora a reforma nos boxes de frutas, verduras e mercadorias em geral.

Após a realização de uma breve pesquisa bibliográfica sobre a temática, compreendemos que o costume de construir mercados é uma prática antiga. Desde a antiguidade o mercado é parte essencial da vida dos cidadãos e cidadãs em vários lugares do mundo. Na cidade de Roma, entre suas diversas obras arquitetônicas se destaca o *Forum Romanum*. Era o lugar onde os habitantes tinham contato com a vida pública através das mais variadas funções que esse recinto desempenhava, contendo desde os templos de culto como também prédios de justiça. Por meio das assembleias e dos discursos inflamados dos oradores, o cidadão romano ficava sabendo sobre o que acontecia na cidade, pois o *Forum Romanum* recebia, de acordo com Mumford (2004, p.245) “multidões ainda maiores eram atraídas para o centro, a fim de comprar, de fazer o culto, de trocar boatos, de tomar parte, como espectadores ou atores em negócios públicos ou em processos privados” (SILVA, 2020, p. 139).

Depois de séculos do fim do Império Romano do Ocidente (476) e a perda da importância que o comércio teve em favor da economia denominada de subsistência, no século XI, os mercados renascem, tendo este aspecto histórico associado aos Renascimentos Comercial e Urbano do século XII, pois as feiras e os mercados proporcionaram significativas metamorfoses sociais, econômicas e paisagísticas nas cidades. Vários núcleos urbanos surgiram em torno dessas atividades comerciais e deram origem a instituições, como os bancos e um novo agrupamento social, a burguesia (SILVA, 2020, p. 139).

Paulatinamente, esses núcleos que surgem a partir do renascimento do comércio e das feiras, tornam-se imprescindíveis na vida econômica, social e política. Os mercados tinham por característica seu surgimento e desenvolvimento em áreas

centrais da cidade, sendo um lugar privilegiado de encontro (FILGUEIRAS, 2006). Dessa forma, o mercado não é apenas um centro abastecedor de produtos, mas também um lugar de intensa interação social. O mercado é o “centro natural da vida social, pois está no centro de uma vida de relações” (BRAUDEL, 1985, p. 18). Através de relações cotidianas pode se estabelecer uma série de elementos, tais como: fluxo constante de pessoas, hábitos alimentares, vestuários, vocabulários, entre outros que caracterizam o cidadão e a cidadã por meio dos hábitos de consumo. Tais elementos estabelecem os mercados como lugares das diferenças e dos encontros (SILVA, 2020, p. 139).

Nesta perspectiva, o Mercado Público Municipal pode ser entendido como um espaço social onde é possível encontrar diversos sujeitos sociais com variadas formas de expressar seu modo de viver e de observar o mundo, tornando-se um ponto de encontro entre as diversas culturas que compõem a cultura local, pois os mercados além da sua nuance econômica, podem ser analisados como local de cultura, pois não é apenas o produto que fica visível, mas também as impressões dos agentes sociais que os conceberam (SILVA, 2020, p. 140).

As pesquisas realizadas nos permitiram conhecer o processo do surgimento dos mercados e de como eles se adaptam aos novos espaços urbanos oriundos da expansão da industrialização e das médias e grandes redes de varejo, e como ainda permanecem em um mundo marcadamente tecnológico e em processo crescente de desvalorização das práticas e saberes que marcam a cultura popular. Essa capacidade de adaptação aos novos espaços urbanos estão presentes nos mercados e nas feiras, pois, de acordo com Pierri e Valente (2010, p. 11).

Feiras são organismos vivos: se transformam a todo o momento, acompanhando as contradições e os conflitos da sociedade. As feiras representam diversidade: cada lugar tem a sua própria feira, com uma identidade particular. Feiras são democráticas: se encontram, convivem, competem e cooperam na feira sujeitos sociais de todas as classes.

Assim, essa adaptabilidade às demandas sociais e ao tempo, acenada pelas autoras, é que propiciam o encontro e a convivência de vários sujeitos, utensílios diversos e produtos nas feiras e mercados. Ali estão presentes práticas antigas, como as ervas medicinais, os temperos caseiros, licores, doces, queijo, bolos provenientes das receitas familiares, dentre outros produtos; também encontramos uma diversidade de produtos oriundos do comércio informal, principalmente tecnológicos. Foi esse espaço, pleno de pluralidade cultural, social e de expressivas experiências humanas que se estudou no decorrer dessa pesquisa.

No decorrer da semana, a partir das quatro horas, no centro da cidade de Barra do Corda –MA, iniciam-se as atividades de compra e venda de diversos produtos no Mercado Público Municipal *José Vieira Nepomuceno*. Ao longo das últimas cinco décadas, o mercado se transformou em um lugar privilegiado de encontro e de movimentação dos barra-cordenses, atraídos por vários motivos: comprar e vender produtos, desde verduras, legumes, frutas frescas, galinha caipira, carne de porco ou de gado, pescados, arroz, farinha, temperos caseiros, raízes medicinais, queijo, doces caseiros, artesanatos, entre tantas possibilidades que o espaço dispõe e outros somente para fazer o desjejum matinal em um dos boxes de comida, que por sinal, com uma variedade de opções que vai do tradicional bolo de tapioca, beiju com recheio de carne de sol, ao cuscuz de arroz ou de milho.

Através das minhas várias visitas e as experiências com esse ambiente, desde a época de adolescente acompanhando a minha mãe para comprar os condimentos para o preparo das refeições semanais ou para tomar o tradicional *chá de burro*, no box da dona Maria, até tempos atuais, e por observar que ali ocorrem ações que vão além da compra e venda de produtos: é um espaço propício para a prática de sociabilidades. Pessoas de faixa etária diferente, convicções religiosas, ideológicas, econômicas e sociais, oriundas de vários pontos da cidade, também da zona rural. É difícil encontrar outro espaço na cidade com tantos elementos socioeconômicos divergentes e que trazem evidências históricas sobre o passado e o presente da cidade e sua história, sendo o mercado um epicentro de características culturais em constante ebulição. Como o mercado resistiu ao processo irreversível da modernidade e da construção do patrimônio material, a oralidade dos mercantes nos ajudará a contar a História Local e o processo de modernização da cidade (SILVA, 2020, p. 138).

Partindo da premissa que o mercado municipal é um lugar de entrelaçamento de culturas, saberes e fazeres, permeados de práticas produtivas e conhecimentos populares, tanto urbana quanto rural, é que acreditamos que este espaço é viável para se trabalhar com a História Local, a edificação do patrimônio material, bem como a realização de uma aula de História significativa com a troca de experiências entre os estudantes e os mercantes, pois permite aos estudantes entrar em contato com atividades pré-industrializadas e sujeitos que possuem conhecimentos da cultura local.

3.2 Relatos de experiências: Educação Patrimonial na turma do Segundo A do Ensino Médio

O processo investigativo foi composto por atividades distintas, como oficinas sobre técnicas de entrevista, análise e estudo de textos e fotografias e entrevistas. Para a coleta de dados foi utilizado questionários. Foram três com escopos específicos. O primeiro, socioeconômico para obter o perfil da turma; o segundo, semiestruturado para compreendermos a visão dos estudantes sobre temáticas próprias da trabalho e terceiro, para avaliarmos os resultados do processo da pesquisa.

Iniciamos nossa pesquisa no segundo semestre de 2019, mais precisamente no mês de agosto, ocasião esta em que apresentamos o Projeto de Pesquisa do Mestrado, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa para os gestores escolares e coordenação pedagógica do educandário. Com a aprovação e incentivo para a realização deste trabalho, que reconheceram ser uma excelente oportunidade de melhoria no processo de ensino e aprendizagem de História, bem como a temática da Educação Patrimonial, que é bastante deficitária nas escolas de Barra do Corda. No dia nove de outubro de 2019, às 19h30min, na sala de mídias da unidade de ensino, realizamos uma reunião exclusiva com os pais e/ou responsáveis dos estudantes, onde explanamos o Projeto de Pesquisa de forma sucinta, os nossos propósitos com a pesquisa e o plano de ação das etapas metodológicas do trabalho. Nesta oportunidade, com as devidas orientações e esclarecimentos, inclusive as questões sobre as regras disciplinares e comportamentais dos estudantes no decorrer das atividades, das questões burocráticas da pesquisa, obtivemos os documentos assinados do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e o *Termo de Autorização de uso da imagem*, pois os mesmos são menores de idade(MODELO EM ANEXO).

O primeiro encontro realizado com os sujeitos da pesquisa ocorreu no dia vinte e três de outubro de 2019, às 19h30min, fora do período de aulas regulares do turno matutino, para não comprometer o calendário escolar, na sala de mídias da escola. A pauta do encontro foi a seguinte: o que é um Programa de Pós-Graduação, o Projeto de Pesquisa, as etapas da pesquisa, seu caráter voluntário, a importância deles no decorrer do trabalho, os benefícios cognitivos e sociais que irão adquirir e o questionário socioeconômico. Dessa maneira, definimos as etapas de nosso trabalho. Os estudantes se mostraram motivados e receptivos à proposta. Abri espaço para tirarem dúvidas sobre a pesquisa e surgiram alguns questionamentos que foram devidamente respondidos pelo pesquisador. A reunião foi finalizada com a aplicação do questionário semiestruturado socioeconômico com o intuito de obter dados para elaborar o perfil da turma (MODELO EM ANEXO).

A primeira oficina de caráter metodológico no Ensino de História aconteceu no dia cinco de novembro de 2019 na sala de mídias da escola, às 19h30min. Esse momento constituiu-se para objetivar o desenvolvimento das atividades correspondentes à etapa de **observação**. Segundo o manual de atividades práticas de Educação Patrimonial, a observação tem como intuito que o estudante perceba o bem cultural em todas os seus aspectos. Almeja-se que o estudante direcione a sua percepção para o bem analisado, dito de outra forma, enxergar o bem cultural com um olhar crítico e investigativo para que obtenha uma aguçada percepção visual e simbólica do bem cultural (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999).

Para as autoras, ao observar, o estudante desenvolve a habilidade de interpretação do objeto proposto para o ensino de História, que é o patrimônio cultural, bem como a compreensão do processo de ocupação do espaço social e suas marcas no seu entorno. Assim, a oficina tinha como objetivo principal analisar os conceitos prévios e elementares alusivos ao patrimônio histórico e cultural por parte dos estudantes. Iniciamos o debate tecendo algumas considerações sobre o que são bens e o que são bens culturais. Após a discussão inicial, ampliamos o debate para envolver reflexões e problematizações sobre o que é um bem particular, familiar, social, coletivo, em escala progressiva. A partir daí, promovemos o debate envolvendo os bens culturais, que são aqueles que revelam os múltiplos aspectos da cultura de uma comunidade. Durante toda a realização desta oficina, estivemos atentos às reações e participações dos estudantes.

Para que os estudantes compreendessem o que o que é patrimônio material, fizemos uso de textos que tratam sobre a temática e fotografias previamente escolhidas de edifícios, igrejas, praças, acervos da casa de cultura *Professor Galeno Edgar Brandes*, documentos, sítios arqueológicos, monumentos, entre outros. Para o entendimento sobre patrimônio imaterial, enfatizamos as manifestações populares, os rituais, as celebrações, as músicas, as danças, o teatro, os fazeres, os dizeres, entre outros, constituem o patrimônio imaterial. A utilização dos textos e das fotografias foram importantes para que os estudantes apreendessem o conceito de Patrimônio Cultural, haja vista que não é um termo comum para eles, além da importância para o ensino de História. Para fixar melhor o entendimento sobre o conceito de patrimônio cultural, perpassando pela importância da História, memória e identidades, apresentamos o conceito do Guia Básico de Educação Patrimonial, que assim o define:

O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Ele está presente em todos os lugares e atividades;

nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que fazemos, nos cultos que professamos. Ele faz parte do nosso cotidiano, forma as identidades e determina os valores de uma sociedade. **É ele que nos faz ser o que somos.** (HORTA; GRUNBERG; QUEIROZ, 1999, p. 45. Destaque do texto original).

A metodologia adotada para a leitura dos textos e análise das fotografias era alternada entre os estudantes, seguida de uma pausa para inferência coletiva e questionamentos. Ressaltamos que os estudantes se mostraram bastante participativos. Quando necessário, fazíamos a nossa intervenção. Como os estudantes participavam e interagiam intensamente expressando argumentos pertinentes no processo, percebemos que compreendiam com propriedade o que se debatia. Assim, essa fase da oficina foi caracterizada pela interação entre todos os sujeitos ali presentes, sendo estabelecido um diálogo exitoso entre os saberes dos estudantes e Patrimônio. Evidenciamos neste ponto que a Educação Patrimonial e o Ensino de História propiciam uma aprendizagem significativa e transformadora, pois valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes oriundos de suas experiências sociais e reforça a convicção de que o conhecimento histórico é construído também pelos *aprendentes*.

Dessa forma, através da interatividade, percebemos que o conceito de Patrimônio Cultural já era apropriado por alguns estudantes. Um número expressivo de estudantes associou ao fato de São Luis, capital do Estado do Maranhão, ter sido declarado *Patrimônio Cultural da Humanidade* pela *Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura* – UNESCO - em 1997. Salientamos também que a noção por parte da turma, quase a totalidade, está associado *às coisas que aconteceram antigamente, algo que já aconteceu*. No dia vinte de novembro de 2019, às 19h30min, na sala de mídias da escola, realizamos a segunda oficina objetivando a continuidade da problematização sobre a categoria Patrimônio Cultural tangível e intangível. Visando proporcionar melhoras na construção do conhecimento por parte do estudante, priorizamos agora a projeção de fotografias em *slides*, via data show, do mercado e seu entorno e dos diversos produtos ali comercializados, com o intuito de obter as impressões e constatações via um olhar crítico dos estudantes sobre as imagens apresentadas. Objetivamos com a exposição fotográfica aproximar o conhecimento prévio dos estudantes sobre Patrimônio Cultural com os bens culturais presentes no Mercado como fontes históricas que possibilitam a imersão e reflexão sobre o passado a partir de referências e nuances do tempo presente.

3.2.1 Análise das atividades produzidas pelos estudantes

No dia vinte e oito de novembro de 2019, às 19h30min, na sala de mídias, iniciamos a segunda etapa metodológica da proposta: a do **registro**. Esta etapa tem como objetivo fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo. Para tal intento, pode-se utilizar gráficos, desenhos, maquetes, descrições verbais ou escritas (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999). Na realização desse processo de **registro**, com o escopo de fixar a aprendizagem dos estudantes sobre o Patrimônio Cultural e sobre o Mercado Municipal, optamos por sugerir atividades para os estudantes que envolvessem o processo de análise por meio de paisagens, desenhos, poesias, acrósticos, mapas e produção de textos. Os estudantes foram questionados sobre as temáticas das oficinas realizadas por meio de atividades escritas contendo questões subjetivas. A questão inicial foi direcionada para saber até que ponto o conceito de patrimônio, seja como bem tangível ou intangível, foi assimilado e internalizado pelos estudantes. Nesse sentido, o enunciado foi redigido da seguinte forma: *Tendo como base os debates realizados nas oficinas sobre patrimônio, como você define um bem?* (MODELO EM ANEXO).

Entre as inúmeras respostas e após o processo de tematização e redação, selecionamos algumas respostas e fizemos a transcrição na íntegra para análise. Ressaltamos que o momento foi proveitoso. Os estudantes foram identificados pelas iniciais dos seus nomes:

“Defino bem como tudo que temos. Tudo aquilo é pessoal e familiar”.(A.L.)

“Pra mim, bem é tudo o que você adquiri, que você possui. Cito como exemplos a minha casa, o meu celular, os meus pertences”. (K.S.).

“Compreendo que tudo aquilo que zelamos e que atribuímos valor na nossa vida pessoal e familiar é um bem.” (A.L.).

“Acredito que tudo aquilo que pertence a alguém, é um bem, é algo valioso, que precisa ser conservado e respeitado”. (L.A.).

O segundo questionamento era para obter informações se os estudantes conseguiram ampliar de forma satisfatória o conceito de bens, que não se restringe apenas a objetos do cotidiano e agora readequar a fatos e identificar seu valor para sua memória individual, familiar e elementos identitários. A questão foi formulada da seguinte forma: *Como você identifica os seus bens?* Obtivemos as seguintes respostas:

“Identifico na minha família, no meu notebook, no meu lar, no meu automóvel, nos meus livros. Afinal, tudo que possuo, são meus bens”. (N.R.).

“Valorizo como meus bens minha casa, meu smartphone, minhas miniaturas de carros, os meus familiares, dentre outros bens”. (E.K.).

“Sempre no Natal, todos os anos, a minha família organiza um encontro de confraternização. Além de celebrarmos as Festas Natalinas, é um momento de rever os parentes mais distantes e reatar o contato perdido ao longo do ano”. (H.V.).

“As minhas roupas, os meus tênis da Nike, os meus livros, as minhas diversas coleções, os meus objetos pessoais. Tudo isso são coisas que me pertencem”. (J.D.).

A partir das respostas obtidas, percebe-se um amplo leque de respostas em ambos os questionamentos. Alguns estudantes mencionaram somente bens tangíveis e outros foram além da materialidade, conseguindo atribuir um valor especial aos bens. Em vários momentos de debate nas oficinas acenamos que os bens de uma pessoa vão para além do material, pois estão também presentes os elementos intangíveis. Não é apenas a materialidade do bem que conta. Isso significa dizer que é a subjetividade dos indivíduos em relação aos bens culturais que garante a dimensão do valor atribuído aos mesmos. O valor e a carga de afetividade atribuída pelas pessoas aos lugares, aos documentos, aos utensílios, aos monumentos, aos objetos é que transcendem à sua natureza material. Os componentes do Patrimônio Cultural vão além do que é edificado e imóveis oficiais isolados. É nesse sentido que nem tudo ou qualquer objeto pode ser considerado patrimônio. É o valor referendado pela intencionalidade e subjetividade, em uma dimensão particular, que faz um objeto ou um sentimento se tornar um lugar de memória, numa nuance bem ampla do conceito elaborado por Pierre Nora. Esta mesma interpretação se aplica ao patrimônio cultural imaterial coletivo como define a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 2003, em seu artigo Segundo, que diz:

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

2).

Embasados na declaração acima podemos observar que, mesmo o estudante J.D. sinalizando na sua resposta somente bens de natureza material, não significa necessariamente que tais bens não possuam valor decorrente da subjetividade. A relação afetiva das pessoas com os bens é que os tornam importantes. No relato da estudante H.V., expondo como resposta um acontecimento comemorativo marcadamente familiar, foi possível perceber que houve o entendimento a respeito de uma premissa essencial do conceito de patrimônio, que é a identidade do grupo. Assim, ao citar o evento anual de confraternização familiar como um bem, a estudante ressalta que faz parte da tradição da família e é um elemento fundamental na identidade familiar.

E por fim, solicitamos que os estudantes fizessem uma representação do que seria importante no Mercado Público e da forma que quisessem representar. Para a realização de tal ação, teriam a possibilidade de escolher entre produções textuais, cênicas, musicais, desenhos, poemas, poesias, acrósticos, maquetes, dentre outras modalidades de representações. A estudante Iohanna de Brito de Araújo, preferimos dar crédito à autora, foi bastante criativa ao compor o seguinte acróstico:

Todas as **M**anhãs, de segunda a domingo,
Dentro e em torno
 Do **m**ercado público de Barra do Corda
 A **C**omunidade barra-cordense
 Anseia para poder
 Degustar e saborear
 Os divers**O**s condimentos e alimentos.

Tem a famosa farinha de **P**uba deliciosa
 Também **U**m sublime cuscuz de arroz ou de milho
 E **B**eiju de tapioca feito na hora
 E a disputada carne de **L**eitoa ou de vaca para o almoço no domingo
 Para acompanhar? Uma variedade de **I**cores caseiro
 Outros comparecem somente para **C**onversar alegremente
 Ou simplesmente para **O**bter as últimas notícias da cidade.

A composição em verso da estudante apresenta-se com ricos enfoques sobre o local os produtos comercializados, as relações sociais e um breve histórico do

mercado. O estudante R.C. optou por realizar uma produção textual em que manifestava a sua impressão sobre o mercado como um bem que abriga práticas culturais coletivas: “O mercado público municipal vem acompanhando Barra do Corda há muito tempo, inaugurado em 1965, é um bem cultural dos barra-cordenses. Quantas pessoas foram marcadas na sua história a partir da vivência no mercado”. A estudante J.C. assim se expressou: “no mercado municipal encontramos muitos elementos da cultura local que às vezes não é percebido pela maioria das pessoas. É preciso perceber sua importância cultural”. Através das narrativas supracitadas podemos perceber que o olhar dos estudantes sobre a cidade e sobre o mercado mudou, reconhecendo o mesmo como um espaço cultural e ampliando o conceito de patrimônio histórico. Sendo assim, problematizando este espaço, os estudantes tiveram a possibilidade de observarem outros lugares e perceberem que a cidade possui outras bases de memória e que a categoria patrimônio não é específico das coisas antigas, mas percebem que as pessoas vão construindo a história por meio da interação com o ambiente em que habitam. Os estudantes compreenderam que a noção de referência cultural não se restringe ao aspecto material da cultura, mas envolve a diversidade de sentidos e valores que diferentes sujeitos os atribuem a estes bens.

Os comentários realizados nos fazem pensar a importância do Ensino de História. O Ensino de História e o vínculo com a Educação Patrimonial dão ênfase numa aprendizagem com significado para os estudantes. Expõe ao estudante a possibilidade de fazer uma leitura e uma interpretação do homem e da mulher no mundo, no tempo e no espaço, a partir do presente. As questões relacionadas ao tempo presente provocam tensões sobre os processos históricos e estimulam diálogos específicos com a esfera do passado. Também proporciona ao estudante a capacidade de refletir sobre si e do contexto que o cerca, estudando a história a partir de uma nova proposta e de novas temáticas. A partir dessa atividade, observamos que os estudantes estavam começando a refletir sobre a história local e se percebendo como parte dela.

3.2.2 Visita programada e guiada ao Mercado

Iniciamos a terceira fase da Educação Patrimonial denominada *exploração*. De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a exploração é o momento de questionar, de analisar, de interpretar o objeto pesquisado num sentido mais empírico, dando ênfase ao que foi observado e registrado com um olhar crítico. Esta etapa propõe

uma visita ao bem cultural para que os estudantes na condição de pesquisador ampliem a pesquisa e o conhecimento sobre o local. Ela é de suma importância. Para atender esta prerrogativa, programamos e organizamos de maneira adequada uma aula de campo no espaço do Mercado Público Municipal. Como estamos em tempos pandêmicos e para evitar frustrações, tomamos todas as providências sanitárias presentes nos protocolos da Secretaria Municipal de Saúde e nos decretos municipais, especialmente no do número 111, de 21 de setembro de 2020 (www.barradocorda.ma.gov.br). Com bastante antecedência e com planejamento, fomos ao mercado para conversarmos e convidarmos alguns mercantes para serem entrevistados pelos estudantes. Um trabalho anterior a visita ao local de patrimônio é imprescindível para o êxito da visita. A ideia inicial era que a entrevista seria realizada em outro local, para não interromper as vendas no box. Porém, devido à pandemia da Covid-19 e às exigências legais do distanciamento social e em comum acordo com os nossos interlocutores, optamos pela entrega do roteiro da entrevista antecipadamente aos mercantes e um momento no próprio ambiente de trabalho para complemento das informações. O processo de seleção dos mercantes foi baseado nas atividades desenvolvidas por eles, pelos laços de amizade e disponibilidade para participação na pesquisa. Registramos que todos e todas foram receptivos e manifestaram interesse em participar das entrevistas e colaborar neste projeto. Nessa perspectiva, Bittencourt (2017) salienta a importância dos estudantes terem contato direto com a comunidade da qual fazem parte, propiciando uma interação com as pessoas e seu patrimônio cultural e histórico. Para a autora:

[...]O compromisso do setor educacional articula-se a um educação patrimonial para as futuras gerações, centradas no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos ‘notáveis’, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer à rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional [...] (2017, p. 278).

A visita ao mercado foi realizada em uma manhã ensolarada e quente do dia oito de dezembro de 2020, festa de Nossa Senhora da Conceição, padroeira da cidade de Barra do Corda e feriado municipal. Iniciamos a nossa aula reiterando a importância de aproximar o estudante, por meio da valorização da cultura local, com o conhecimento histórico adquirido em sala de aula. Esse olhar para a história local se tornou pertinente devido ao fato de que os estudantes não possuem em seu currículo temáticas que abordem a história local e regional. Desse modo, apresentamos um panorama geral da história de Barra do Corda para conhecermos um pouco o seu desenvolvimento, e assim

compreendermos como ao longo do tempo vai se modificando e se tornando significativa, possibilitando de ser lida através do seu contexto histórico e cultural. Em seguida apresentamos a história do mercado, sua localização e importância para o desenvolvimento econômico e social da cidade, trazendo vida nova para os barra-cordenses e mudanças no cotidiano das pessoas.

Figuras de 6 a 10: Produtos que são comercializados no mercado e visão panorâmica.



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Em seguida, iniciamos as atividades de reconhecimento do espaço para conhecer o local, fazer um breve histórico e colher as informações através dos registros fotográficos, anotações no caderno de campo (bloco de anotações) e entrevistas, nos dirigindo ao box da mercante Maria Rosa Moura, vendedora de ervas medicinais, azeites e temperos. Maria Rosa, a mercante com menor tempo em atividade dos entrevistados, narrou que herdou a atividade do seu pai, Antônio Vieira, e que não tem nenhum conhecimento da origem do mercado. Os estudantes ficaram curiosos e atentos sobre o relato da Maria Rosa sobre a origem dos remédios caseiros, assunto desconhecido para a maioria dos estudantes. São provenientes de plantas do cerrado e sertão, como óleo de buriti, óleo da copaíba, óleo de mamona, jatobá, aroeira, catinga de porco, casca de mangaba e casca da copaíba. Ela também ressaltou que os remédios não são fabricados pelos mercantes. Vem principalmente do Estado do Pará e de outras regiões do Maranhão.

Figura 11: A mercante Maria Rosa Moura sendo entrevistada pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Dando continuidade à nossa aula de campo, nos dirigimos ao box da Maria Madalena da Silva Canela, que trabalha com a venda verduras desde a idade de sete anos, quando acompanhava a sua mãe. Ela relatou com entusiasmo a sua profissão de mercante, as várias transformações que o local sofreu ao longo do tempo, os problemas de infraestrutura que o mercado apresenta e a obtenção de um novo box para ampliar e diversificar as suas vendas. Um outro ponto que chamou a atenção dos estudantes foi o fato da entrevistada relatar que os seus principais clientes são os nativos das etnias Canela-Apãnjekar e Canela-Ramkokamekra, que habitam no município de Fernando Falcão. Ela também frisa que com o aumento das vendas, foi necessária a contratação de

uma funcionária para ajudar no box.

Figura 12: A mercante Maria Madalena da Silva sendo entrevistada pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

O terceiro box a ser visitado foi o do Edilson Oliveira da Silva, que trabalha vendendo o tradicional e disputado beiju recheado com carne de sol, um dos pratos típicos da culinária local. Edilson Oliveira é um dos mais antigos mercantes e narrou com segurança o processo histórico de construção do mercado e seu impacto no desenvolvimento da cidade. Ele traz na memória a lembrança da primeira agência rodoviária da cidade e das primeiras empresas de ônibus, como a Timbira e a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. A agência ficava localizada em frente ao mercado. Os estudantes ficaram atentos sobre o relato da importância comercial que o mercado teve e foi perdendo devido à construção dos mercados públicos na Tresidela e na Altamira. Narrou também que possui dois boxes para ampliar a venda do seus produtos.

Figura 13: O mercante Edilson Oliveira da Silva sendo entrevistado pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Concluindo a nossa visita guiada, fomos ao box de venda de comida da Constância Gomes da Silva. Única das entrevistadas que tem curso superior: Pedagogia. Ela trabalha com a venda do mais tradicional e apreciado produto na região: a tapioca. Constância Gomes organiza as suas memórias em narrativas bem concatenadas e manifesta prazer em fazer o relato aos estudantes. Ela enfatizou que o alimento é uma prática social. O cheiro e o sabor podem trazer à memória algo distante: quem nunca comeu aquela fatia de bolo e lembrou-se de alguém querido?. Ela desafiou os estudantes a lembrarem de algo que tivesse relação com a comida, uma viagem, uma quermesse, um casamento, um aniversário. Constância Gomes reiterou que foi por meio da atividade de mercante que conseguiu pagar o curso de Pedagogia, fazer duas especializações em Educação Especial e Psicopedagogia e manter os filhos estudando. Narra com alegria a lembrança dos primeiros clientes e lamenta o descaso do poder público na organização e melhoria do mercado.

Figura 14: A mercante Constância Gomes da Silva sendo entrevistada pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A Educação Patrimonial e a História Local permitem traçar caminhos de aprendizagem significativa para os estudantes, no sentido de ampliar a capacidade dos mesmos para fazer uma leitura e uma interpretação do homem no tempo e no espaço, indo além do senso comum e dos conteúdos programáticos oficiais. Para que este processo ocorra de fato, precisamos lhes mostrar o patrimônio como uma fonte passível de ser pesquisada e lhes garantir as possibilidades para essa pesquisa.

Desse modo, percebemos que a prática da visita guiada ao bem cultural deve se tornar frequente no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a sua relevância para a implementação de um ensino com significado. No caso da História Local, essa práxis é imprescindível para que os estudantes compreendam que é comum existirem diferentes narrativas sobre a origem e a construção da localidade. Enfim, a visita a um bem cultural e histórico precisa ser estrategicamente pensada. Pois o evento faz parte da construção de um elo entre os objetivos da História e as contribuições ofertadas pelo acervo de natureza histórica.

No que diz respeito à etapa de *exploração* é importante ressaltar que, além da realização das entrevistas com quatro mercantes, os estudantes produziram textos com o intuito de contextualizar os registros dos bens culturais e suas impressões sobre a realização da visita guiada. Por meio desta atividade, os estudantes entravam em um universo de descoberta e redescoberta, pois tinham a possibilidade de si conhecerem um pouco mais na medida em que pesquisavam e exploravam. Nos relatos ficou perceptível que os estudantes passaram a olhar o mercado com um *espaço de aprendizado*. Podemos perceber essa compreensão dos estudantes a partir de algumas observações selecionadas e transcritas a seguir.

“Era praticamente impossível imaginar que era possível estudar e aprender História no Mercado”. (L.J.).

“Percebi que estudar História fora da sala de aula a faz mais dinâmica e prazerosa”. K.M.).

“Seria importante que pudéssemos estudar outros ambientes de Barra do Corda, como a Igreja Matriz ou o Arco do Calvário”. (A.K.).

“Observei que o Mercado não é apenas um lugar barulhento, cheio de pessoas e diversas mercadorias para compra e venda, mas faz parte da vida do barra-cordense, por envolver saberes, dizeres e identidade do povo local”. (R.C.).

“Trabalhar com o patrimônio cultural do Mercado através da visita guiada foi uma fantástica experiência. Entender que através dos anos foi juntando culturas, mesmo passando por muitos obstáculos. Hoje entendo que o Mercado Municipal é um local histórico”. (H.V.).

Pelos depoimentos dos estudantes podemos destacar os ricos detalhes no ato de ressignificar o Mercado Municipal. Esses relatos feitos com propriedade e é justificado por vários motivos: estudantes comprometidos desde o início com o projeto, as anotações detalhadas no caderno de campo, o uso dos celulares com câmeras de vídeo e gravador. Para assegurar este objetivo, havíamos previamente explicado no início da nossa aula de campo que estávamos em busca de novas aprendizagens em um espaço rico em sociabilidades e intercâmbio de culturas. Foi salientado também que era uma forma diferente de estudar a História no cotidiano fora do ambiente escolar: aprender sobre a vida de pessoas que viveram em tempos anteriores e que tiveram uma participação ímpar na construção de Barra do Corda. No decorrer da realização da visita e na realização das entrevistas já era visível o olhar atencioso dos estudantes ao aprender sobre a história local.

Portanto, percebemos que os estudantes passaram a ver o Mercado não apenas pela dinâmica econômica e financeira, mas como um lugar de diferentes saberes, experiências, relações sociais e de poder. Ficava evidente que os estudantes haviam treinado o olhar para ver criticamente a realidade e para ver além do que estava visível. Analisado por este ângulo, o ensino de História passa a ser mais atrativo, possibilitando aos estudantes perceber como se dá o processo de apropriação do conhecimento histórico. Essa percepção pode ser notada quando os estudantes afirmaram que o Mercado é um local histórico. Fato que dá sentido aos conteúdos estudados em sala de aula. Na perspectiva da Educação Patrimonial a aprendizagem histórica se torna significativa para os estudantes, pois ela possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre os diversos grupos e suas atividades em diferentes tempos e espaços. A seguir, ainda nesta fase de *exploração*, faremos a análise das entrevistas com os mercantes.

3.2.3 As entrevistas

Nas pesquisas envolvendo a História Local e Regional, o uso das entrevistas ocupa um papel de suma importância e podem ser utilizadas com êxito no processo do Ensino de História. É digno de nota o que Delgado e Ferreira (2013, p. 28) acena sobre essa modalidade: “tem possibilitado o registro de inúmeras narrativas, que são importantes construções memoriais, individuais e coletivas”, pois “narrativas e testemunhos são identificados como registros relevantes – como documentos – que

podem contribuir para um melhor embasamento da história do tempo presente”. No caso da nossa pesquisa, a entrevista produz a fonte por excelência para obtermos informações sobre o Mercado, sua importância para a cidade e como as pessoas participaram deste processo. Como o nosso escopo não era escrever a biografia das pessoas que trabalham no Mercado, nem discutir em profundidade as diversas tradições orais, optamos para ter acesso a estas memórias coletivas e individuais a modalidade de trabalho com a História Oral denominada de entrevista temática. A respeito da entrevista temática, Santhiago e Magalhães (2015), afirmam que:

Assim como acontece com as entrevistas de história de vida, também tem o indivíduo como preocupação principal. Porém, em vez de emergir no universo do seu narrador, o pesquisador visa explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema. As entrevistas temáticas buscam informações mais precisas, mais localizadas e mais pontuais. Elas enfocam um assunto previamente delimitado – a questão geral do projeto –, abrindo espaço para que os entrevistados descrevam como se relacionam com o assunto: o que sabem sobre um acontecimento ou como um fenômeno foi vivenciado, por exemplo. Na prática, o entrevistador tem participação maior na condução do relato quando se trata de entrevistas temáticas (geralmente mais curtas e focadas) (p. 49).

O roteiro de entrevista é a forma mais tradicional utilizada para um boa condução na realização de uma entrevista temática. O historiador, ao elaborar o roteiro de entrevista, precisa estar em sintonia com o tema gerador da entrevista e com o conhecimento prévio do entrevistado. Na realização da nossa pesquisa foi imprescindível a preparação dos estudantes para a realização das entrevistas de História Oral. Devido à pandemia da Covid-19, esta etapa foi feita de forma virtual por meio da plataforma Google Meet. Nesta oficina virtual, foram explicitados e discutidos alguns pressupostos teóricos que constituem a História, os princípios epistemológicos do conhecimento histórico, a metodologia de pesquisa da História Oral, que foram mediados por mim, tornando-os condizentes com o nível de escolarização dos estudantes. Apresentamos o roteiro de entrevistas para os mercantes, sendo estabelecido um profícuo diálogo para fazermos os devidos ajustes. Tais orientações nos serviram de fundamento para a definição da postura adequada a seguir durante a realização das entrevistas. Em se tratando de um trabalho de natureza pedagógica, essas ações são fundamentais, pois deve-se “explicitar aos estudantes o que se espera deles; antes, durante e após a gravação do(s) relato(s). Esse preparo deve envolver desde o manejo do equipamento até o contato com os entrevistados” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 54).

Ademais, com o objetivo de obter o máximo de envolvimento dos estudantes nesta experiência, estabelecemos que todos estariam responsáveis pelas funções a serem desempenhadas no momento da entrevista, quais sejam: a leitura das perguntas do roteiro e as possíveis improvisações, as anotações. O registro fotográfico, a gravação em áudio, o agendamento, a organização da logística da realização das entrevistas e os aspectos éticos ficaram sob a minha responsabilidade. Além disso, proporcionamos ainda uma breve dinâmica de simulação de uma entrevista de História Oral entre os estudantes com o escopo de testar algumas situações que por ventura poderiam ocorrer. Como era um contexto novo de aprendizagem em História, fiz a mediação de todos os encontros com os entrevistados e os estudantes.

Uma questão importante no que se refere à logística para a realização das entrevistas é que, devido aos tempos de Covid-19, não foi possível envolver os trinta e sete estudantes e dividi-los em grupo para entrevistar um mercante. Tínhamos a limitação da autorização dos pais, as normas de segurança de deslocamento até o local da pesquisa, externo à escola, e principalmente às questões sanitárias relacionadas à Covid-19, tanto dos estudantes quanto dos mercantes. Assim, ficou definido que os cinco estudantes, pois dois desistiram de última hora, fariam a entrevista com os quatro mercantes. Elas foram bastante desafiadoras. As entrevistas foram realizadas concomitante à visita guiada, que, neste caso enfrentamos os barulhos, as interrupções para atendimento dos clientes. No geral, as entrevistas foram interrompidas várias vezes para esperar o barulho diminuir e o fluxo dos atendimentos aos clientes. Devido a estas situações, algumas gravações ficaram comprometidas.

Apesar dos inconvenientes devidamente alertados durante a oficina de História Oral, a entrega com antecedência do roteiro da entrevista aos mercantes, as anotações cuidadosas no caderno de campo e a excelente capacidade cognitiva dos estudantes em relação à entrevista permitiram complementar o trabalho com qualidade. Outro ponto a ressaltar é que durante o andamento das entrevistas, os estudantes inicialmente manifestaram nervosismo e timidez por estarem realizando pela primeira vez uma experiência de pesquisa desse tipo. Contudo, no decorrer do processo eles demonstraram estar mais à vontade e conduziram a entrevista de maneira satisfatória, respeitando o momento de fala do entrevistado sem interrupções, fazendo as pertinentes relações com as questões do roteiro, retomando os questionamentos sempre que necessário, inclusive emitindo comentários e perguntas extras quando observaram as oportunidades.

Os quatro mercantes entrevistados têm uma longa vivência e experiência no mercado. A que tem menos tempo de ofício de mercante é a Maria Rosa Moura, que exerce a função há 13 (treze) anos. Questionada sobre o tempo que exerce a função de mercante, ela respondeu:

Trabalho no mercado desde o ano de 2007. Sempre trabalhei nesta mesma banca, quando herdei do meu pai Antônio Vieira (um breve silêncio), que trabalhava junto com sua mãe, que havia comprado os direitos da banca. Desde 2007 eu inicio a minha rotina de trabalho às 07h30min e só termino às 15h, folgando só no domingo. Sempre trabalhei vendendo ervas medicinais, remédios caseiros, azeites e temperos, atividade que os meus pais desempenharam com prazer (breve silêncio). Aprendi sobre as ervas e suas funções vendo o meu pai vender e explicar para o cliente. Sempre fui muito curiosa e atenta. Gostaria que o mercado recebesse mais atenção por parte da prefeitura. Temos problemas com a higiene, com a organização das bancas, com a iluminação. Quero ver novamente este local ser bastante movimentado e valorizado como um lugar histórico (**Maria Rosa Moura. Entrevista realizada em dezembro de 2020**).

A oportunidade que esses estudantes tiveram de entrevistar essa mercante tornou-se mais significativa pelo fato de que ela forneceu informações sobre ervas medicinais, remédios caseiros e seu processo de fabricação. Puderam também aprender como se dá a compra e venda desses produtos, o dia mais lucrativo, o meio de transporte, o cotidiano da vida no mercado e os lucros obtidos no exercício do trabalho.

A entrevista com a mercante Constância Gomes da Silva obteve depoimentos com memórias de mais de duas décadas trabalhando no mercado, no mesmo box, desde o ano de 1998.

A respeito da origem do mercado, eu não sei muita coisa. Mas minha mãe dizia que a primeira estrutura do mercado funcionava onde hoje é a agência do Banco do Nordeste. Minha mãe dizia que o mercado (no local atual) era apenas com mesas cobertas com lonas e muita lama em tempo chuvoso. Muito diferente de hoje. Minha mãe relata que a proposta de mudança do mercado foi do prefeito Edison Falcão. Sou mercante há 22 (vinte dois) anos, desde que fiquei grávida. Me tornei mercante não por escolha, mas por falta de oportunidade. Sabe (um breve silêncio), naquele tempo não se tinha muitas opções. Mesmo assim, consegui fazer magistério, me formar em Pedagogia e fazer duas especializações. Aqui já foi mais movimentado. Antes da construção dos mercados nos bairros Tresidela e Altamira. Também a falta de estacionamento atrapalhou o deslocamento dos vendedores. Antigamente, aqui era muito movimentado. Atualmente temos muitos problemas de infraestrutura. Falta higienização, segurança, iluminação e maior atenção por parte da prefeitura. Não podemos esquecer que o mercado é um ponto turístico de Barra do Corda(**Constância Gomes da Silva. Entrevista realizada em dezembro de 2020**).

A mercante Constância Gomes, no seu depoimento, faz alusão ao ex-

prefeito de Barra do Corda Edison Falcão da Costa Gomes (1961-1965) que foi responsável pela construção do Mercado Público. Neste momento da entrevista, a depoente relata fatos que estão na memória coletiva, que Halbwachs (2006) e Michael Pollak denomina de “vividos por tabela” (1992). Essas memórias registram os acontecimentos que deixaram marcas na vida do grupo ao qual o sujeito faz parte, deixando a impressão de que ele tivesse vivenciando tal fato. Isso se explica por que a memória, aparentando ser pessoal, essencialmente é da comunidade, lugar onde ela se origina e se irradia. Na parte inicial da entrevista, a nossa depoente narra não saber muita coisa da origem do mercado, em seguida ela faz comentários sobre a história da origem do mercado que escutou da sua mãe. Nessa perspectiva, Raphael Samuel (1989, p. 232) salienta que a evidência oral possibilita “não apenas o preenchimento de vazios mas também a redefinição do que trata a história local”.

O Mercado Público funciona normalmente durante toda a semana, inclusive em dias santos e feriados. Ao longo dos seus 55 (cinquenta e cinco) anos de existência, passou por muitas transformações, seja na sua parte interna quanto externa. A entrevista com a mercante Maria Madalena da Silva Canela revela significativamente uma parte destas mudanças.

Quais as mudanças no espaço do mercado ao longo do tempo? Mudou muito do seu aspecto original? O Mercado sofreu uma ampla ampliação (sic). A parte original é aquela que concentra a venda de carne (os açougues). Depois foram construídos dois espaços abertos com cobertura e uma parte no fundo para quiosques. Depois ocorreram reformas nos governos de Avelar Sampaio e Eric Costa. Porém, não foram suficientes para resolver os nossos problemas de conforto e de higiene. Esperamos que a nova administração faça algo por nós.

Você propõe alguma mudança na estrutura de funcionamento do Mercado?

Sim. A última reforma só contemplou a parte mais antiga do Mercado. Precisamos de mudança na organização do espaço, um vigia para evitar atos de vandalismo, faxineiras para manter o lugar sempre limpo, melhorar o sistema hidráulico e a parte de iluminação. É necessário uma reforma geral no Mercado. (Maria Madalena da Silva Canela. Entrevista realizada em dezembro de 2020).

As reformas que a depoente se refere ocorreram nos mandatos dos prefeitos Raimundo Avelar Sampaio Peixoto (2001- 2004) e Wellryk Oliveira Costa da Silva (2013-2020). Na primeira reforma a obra não contemplou todos os aspectos desejados pelos mercantes. Os box não receberam as devidas adaptações e cuidados com a higiene. A segunda reforma só foi dirigida ao local que concentram os açougues, que é a

parte mais antiga do Mercado. A mercante narra que ela faz a limpeza da maior parte do galpão central, onde se concentra a venda de verduras, temperos e legumes. Ela ressalta que tem também o problema da fossa. Quando fica cheia exala um mau cheiro geral e vem o medo de pegarmos alguma doença. Fato que Maria Madalena assim se manifesta: “Deveria derrubar tudo refazer, colocar funcionários para limpeza e mudar de lugar os banheiros, ficam muito perto das bancas e o mau cheiro atrapalha a nossa venda”. (2020). A esperança de uma reforma à altura dos mercantes e dos visitantes é sempre renovada junto à administração pública, por meio de solicitações de alguns mercantes, já que não existe uma entidade que represente os interesses dos mercantes. Nenhum dos entrevistados comentou nada a respeito da organização de uma entidade representativa dos mercantes.

O nosso quarto e último entrevistado foi o mercante com maior tempo de atividade no Mercado: Edilson Oliveira da Silva. Ele trabalha no local desde pequeno, perfazendo mais de trinta anos de profissão. É a banca que apresenta o maior movimento devido a venda do famoso beiju com recheio de carne de sol desfiada e ter uma clientela bastante fiel. No geral, foi a entrevista que teve o maior tempo de interrupções para esperar o atendimento dos clientes. Nesta entrevista destacamos as seguintes partes em que foi possível perceber uma interessante interação entre os estudantes e o Sr. Edilson Oliveira, no sentido da articulação entre as respostas do depoente e as indagações dos estudantes no momento oportuno. A entrevista com o Edilson Oliveira trouxe novos conhecimentos sobre a origem do Mercado.

Você é mercante desde quando? Desde pequeno. Tenho lembranças de vários momentos neste local. Até do tempo que os ônibus estacionavam aqui de frente. Cheguei a dormir entre as bancas em várias circunstâncias. Aprendi as técnicas de produzir tapioca com a minha mãe.

O Mercado sempre funcionou neste local? Acho que sim. Algumas pessoas dizem que não. Tenho na lembrança que no início do funcionamento do mercado tinha cerca de 20 (vinte) mercantes e que os primeiros produtos vendidos eram da agricultura e da pecuária. A prosperidade econômica reinava, com muita fartura na produção e comercialização agrícola e pecuária.

Qual a importância desta atividade para você? Significa tudo pra mim. É o meu ganha pão e a minha única fonte de renda. É daqui que consigo o necessário para manter a casa e arcar com os meus compromissos financeiros. (Edilson Oliveira da Silva. Entrevista realizada em dezembro de 2020).

Trabalhar no Mercado Público é o único emprego e fonte de renda para muitas famílias. Os relatos do mercante Edilson Oliveira que possui grande

conhecimento acerca do tempo do mercado nos levam a refletir sobre a importância econômica na vida dos mercantes. Ele manifesta claramente seu contentamento com o seu trabalho e a alegria de vender um dos produtos mais cobiçados, que é o beiju. Isso permite entender que o mercado vai além da compra e venda de produtos, é um local de tradição familiar e pessoal.

Utilizando um dos princípios da metodologia da pesquisa-ação, que trata da constante reflexão sobre as ações realizadas, avaliamos vários pontos negativos nessas quatro entrevistas, que se deu em função dos constantes barulhos provocados pelo trânsito dos veículos e pessoas conversando nas bancas e box, o que provocou algumas interrupções durante a realização das mesmas. Em face da pandemia por Covid-19, o lugar escolhido para as entrevistas, o Mercado Público Municipal, facilitou esses tipos de inconveniências que prejudicaram parcialmente o entendimento das falas dos depoentes, bem como a captação de áudio no dispositivo de gravação.

Contudo, tais situações serviram de aprendizado com relação às técnicas e aos cuidados quanto ao trabalho com a História Oral. Refletindo sobre essas circunstâncias, consideramos que elas poderiam ter sido melhor aproveitadas em condições ideais, como na casa do entrevistado, na escola ou em outro espaço mais tranquilo. Na pesquisa que estamos desenvolvendo, este foi um momento fundamental para uma avaliação coletiva da abordagem praticada, do planejamento da ação e da forma de aprendizagem do estudante.

Ao concluirmos esta etapa da pesquisa solicitamos aos estudantes a produção de um relato sobre a experiência com as entrevistas de História Oral, em que deveriam destacar as partes relevantes, citando elementos positivos e negativos, para serem apresentados aos demais estudantes via Google Meet. Em resumo, este momento foi basicamente a análise crítica dos depoimentos oriundos das entrevistas de História Oral. Assim, os estudantes estiveram envolvidos em atividades fundamentais do processo de construção do conhecimento histórico escolar sobre a temática Patrimônio Cultural, bem como o tratamento das fontes históricas e a interpretação histórica.

Assim, compreendemos que as entrevistas foram extremamente significativas por oportunizar aos estudantes a ampliação do campo de experiências mediante o exercício do raciocínio histórico, pois tal prática na Educação Básica “pressupõe uma concepção de ensino de História que envolva a investigação, a pesquisa, a produção de saberes”(FONSECA, 2006, p. 137).

3.2.4 Avaliação do processo de aprendizagem histórica

A quarta etapa desta pesquisa ocorreu uma semana após a conclusão da anterior que, em face da pandemia de Covid-19, não foi apresentada para toda a escola e sim para os estudantes do Segundo A (Ensino Médio) e alguns convidados de outras turmas. Foi utilizada novamente a plataforma do Google Meet e, por questão de tempo, proximidade do final do ano letivo, foi realizada em um só encontro. Apesar dos êxitos durante a realização das atividades, relato a questão da falta de tempo como dificuldade no percurso do trabalho.

Cientes de que não há uma receita pronta e acabada para a análise das fontes, fomos buscar fundamentação teórica em Marc Bloch (2002, p. 08) que faz a seguinte afirmação: “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise”. Dessa forma, pode-se afirmar que o fundamento que caracteriza esse trabalho é o pensamento crítico, que, conseqüentemente, estimula o desenvolvimento das seguintes habilidades cognitivas: observação, problematização, contextualização e interpretação.

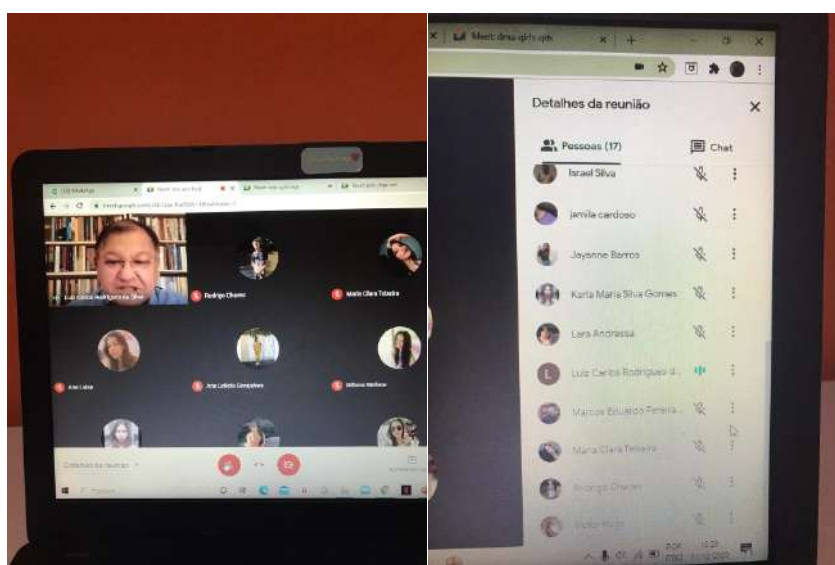
Refletindo nos pressupostos elencados acima, propomos trabalhar a última etapa da Educação Patrimonial proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) e Grunberg (2007), a **apropriação** que é o momento de internalizar o bem estudado, recriando-o através de dramatizações, pinturas e esculturas, entre outras possibilidades que o bem possa ser reproduzido. De acordo com as autoras, esta fase tem como objetivo desenvolver um sentimento de valorização do bem cultural, que no nosso caso, valorizar o conhecimento histórico sobre o patrimônio cultural do Mercado Público de Barra do Corda. Dessa forma, buscamos evidenciar que a história pode ser problematizada a partir das mais diversas fontes, além do livro didático e fontes escritas. Nessa perspectiva, com a etapa de **apropriação** a ideia inicial era realizar uma exposição fotográfica denominada de ***Mercado Municipal José Vieira Nepomuceno: um espaço de memória*** para que todos estudantes da escola pudessem conhecer um pouco da história do mercado e da cidade de Barra do Corda. Mas em tempos pandêmicos essa possibilidade foi totalmente descartada.

A justificativa para a exposição fotográfica foi fundamentada teoricamente em Burke (2017) que faz uma reflexão pertinente sobre a importância do uso das imagens como fonte de pesquisa para o historiador. Ademais, chama a atenção sobre os

possíveis equívocos que o pesquisador não deve cometer ao fazer uso delas. Um desses é ter a imagem como testemunho inquestionável de algum fato, pois uma fotografia, uma pintura ou qualquer outra imagem apresenta apenas uma parte da História *impregnadas* pelas subjetividades de seu autor, necessitando de uma análise mais criteriosa das evidências, sendo a fotografia uma delas na conjuntura das fontes a serem pesquisadas para a interpretação de um fato histórico. O autor denomina a imagem como “testemunhas mudas” porque necessitam ser questionadas pelo historiador com o intuito de obter o máximo possível de informações, para isso é imprescindível ler nas entrelinhas as ausências e permanências.

A equipe composta de cinco estudantes, que participou das entrevistas com os mercantes, optou para fazer a apresentação para os demais estudantes em forma de exposição oral para provocar a abertura do diálogo. Ressaltamos que foi por meio da plataforma do Google Meet e durou cerca de duas horas de apresentação e debates. Através das informações trocadas entre os estudantes foi possível reconstruir, mesmo com as limitações do momento, o olhar sobre a cidade de Barra do Corda e da observação do Mercado Municipal e também de outros aspectos que surgiram ao longo da explanação. Dessa forma, os estudantes, tanto os que participaram das entrevistas como os que não participaram, puderam perceber as mudanças na paisagem, as rupturas e as permanências no processo de construção da cidade. Minha função durante este momento foi o de mediador, interferindo esporadicamente com comentários sobre a temática geral da Educação Patrimonial e História Local.

Figura 15: Apresentação dos relatos da visita e das entrevistas pelos estudantes.

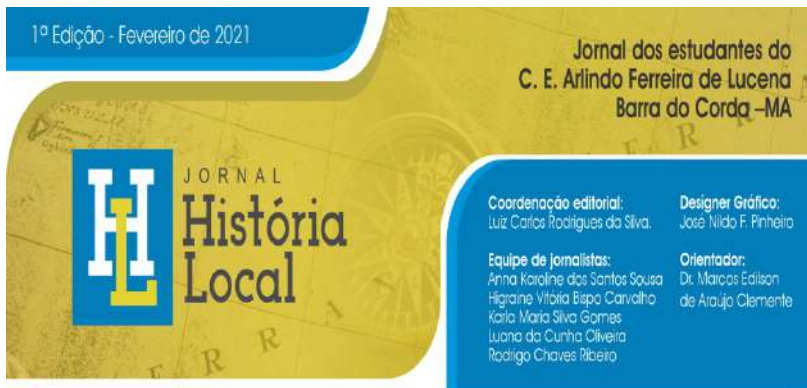


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Em relação ao retorno para os mercantes do trabalho realizado por meio da entrevista, propomos a confecção de um jornal escolar por parte dos estudantes. O jornal seria intitulado *Jornal: História Local* com edição especial impressa e uma página no Facebook (<https://m.facebook.com/story.php?storyfbid=111586644194718&id=100060301487989>) veículo de comunicação onde todos os estudantes e a comunidade em geral poderiam ter acesso à história dos entrevistados. Apresentamos a seguir as edições do *Jornal: História Local* com a história da entrevistada Constância Gomes da Silva (em destaque) que circulou impresso, em versão digital no Facebook e nos grupos de WhatsApp da turma e da escola. Uma cópia impressa e o link do Facebook foi repassado para cada entrevistado. Em todo o processo de confecção dos jornais participamos com orientações e sugestões, bem como o contato final com os mercantes para a entrega dos mesmos.

Reiteramos novamente a importância da prática em sala de aula do aprendizado histórico que se traduz na forma de aquisição de competências ligadas às operações mentais de sentido. Nesta atividade, os estudantes adquiriram as competências experimental, interpretativa, orientadora e motivadora.

Figura 16: jornais apresentando a trajetória de vida dos mercantes entrevistados



Editorial

A existência de um jornal escolar é a expressão do investimento da escola na educação para uma cidadania participativa e inclusiva. Este jornal é fruto da pesquisa em nível de Ensino de História da ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus Araguaína, que envolve o Professor Luiz Carlos e os estudantes do Segundo A (Ensino Médio) sobre Educação Patrimonial e História Local. Nesta primeira edição apresentamos a entrevista com a mercante Constância GAMES DA SILVA, Boa!cultural



A Educação Histórica desburocratiza o ensino de História que é engessado pela cultura escolar e pelo livro didático que fragmenta o conhecimento histórico. A Educação Histórica traz uma nova proposta para o ensino de História desvinculando-a da concepção da narrativa pronta e acabada. Dessa forma, que tal irmos ao Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno buscar informações sobre a cidade de Barra do Corda? Qual o conhecimento que você tem sobre a origem do Mercado? Qual a importância do Mercado para os barra-cordenses?

Estas e outras perguntas foram feitas para a mercante Constância GAMES DA SILVA pelos estudantes do Segundo A.

Dona Constância exerce a função de mercante desde pequena, quando herdou a banca da sua mãe no ano de 1998. Ela exerce essa mesma função há 22 (vinte e dois) anos exatamente na mesma banca herdada da mãe.

A rotina de trabalho da dona Constância inicia às 05h e vai até às 11h, de domingo a domingo, inclusive trabalhando em dias santos e feriados. Ela ressalta que em tempos carnavalescos chega mais cedo no Mercado para atender os foliões. Ela também relata que foi por falta de oportunidade e por necessidade que foi ser mercante, seguindo a mesma função da sua mãe. A mercante observa que naquele tempo era muito difícil escolher uma profissão. Era para as pessoas mais ricas e abastadas.

A mercante Constância trabalha no Mercado vendendo produtos para um delicioso café da manhã. Comidas típicas feitas de tapioca, mandioca e trigo. Bolos

de diversos sabores e cheiros. Ela relata que aprendeu a fazer os seus produtos observando a sua mãe fazer. Não teve nenhuma dificuldade para exercer a profissão. Outro ponto marcante do relato da mercante é que ainda hoje atende clientes do seu mãe.

A mercante traz na memória a estrutura do Mercado em tempos passados. Ela observa que era apenas um galpão com mesas e lonos e que ao longo do tempo passou por muitas mudanças e reformas. Porém, ela narra que a estrutura atual passa por muitos problemas. Questões de higiene, segurança, limpeza, vigilância e que a prefeitura deveria participar mais para conservar este lugar que é patrimônio cultural dos barra-cordenses.

A mercante também lembra que o Mercado tem uma importância fundamental para o comércio de Barra do Corda e que os mercantes não pagam nenhuma taxa para fazer uso da banca ou do box.

Dona Constância observa, com muito orgulho, que foi por meio da sua atividade mercante que conseguiu se formar em Magistério, em Pedagogia e fazer duas especializações, em Psicopedagogia e Educação Especial. Espera a oportunidade para ser aprovada em um concurso público para exercer a docência.

Dona Constância narra que o número de visitantes e de mercantes diminuiu ao longo do tempo, em grande parte devido à construção dos mercados na Trespida e na Altamira. O impacto foi muito grande na vida dos mercantes do centro. Porém, o Mercado é um espaço rico de memórias e continua vivo e dinâmico.

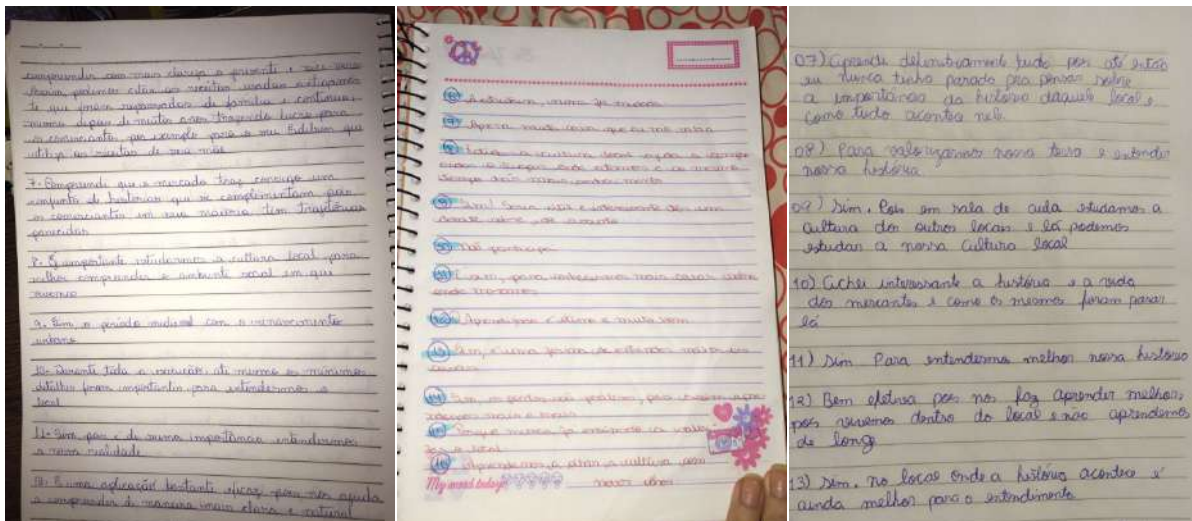


Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

A pesquisa-ação, metodologia de pesquisa que torna viável a reflexão da práxis educacional e o envolvimento ativo dos sujeitos que formam a comunidade escolar, no caso da nossa pesquisa, teve como objetivo fazer da Educação Patrimonial uma forma de impactar positivamente o processo de ensino e aprendizagem de História dos estudantes que compõem a turma do segundo ano A (Ensino Médio) sobre Barra do Corda-MA. Esse momento de avaliação foi realizado por meio de um questionário estruturado para os estudantes contendo 16 (dezesesseis) questões abertas. Este instrumento foi importante para aferirmos se nossos objetivos e hipóteses prévias se confirmaram e em que proporção. A aplicação dessa ferramenta aconteceu via e-mail e grupo de WhatsApp da turma, devido à pandemia da Covid-19. Para respondê-las, orientamos que os estudantes poderiam fazer uso das suas anotações do caderno de campo e também trocar ideias com os demais colegas que participaram da pesquisa. Contudo, chamamos a atenção para que expressassem o máximo possível a compreensão pessoal e a percepção mais próxima da realidade sobre o processo realizado. Todas as perguntas foram direcionadas para a reflexão sobre Patrimônio Cultural, sobre bens culturais, sobre o Mercado, sobre as técnicas de História Oral (entrevistas), sobre a cidade e sobre a experiência do ensino de História, sobre a História Local e da relação com suas vidas.

Apresentamos a seguir algumas avaliações respondidas pelos estudantes mediante aplicação do questionário. Inicialmente, procuramos identificar a concepção dos estudantes sobre a temática geral da pesquisa e que fora abordada ao longo das oficinas, particularmente na primeira. Ao questionarmos sobre *como você compreende o conceito de Patrimônio Cultural?* A seguir, podemos observar algumas respostas dadas a essa pergunta.

Figura 17: Avaliações respondidas pelos estudantes



“Entendo Patrimônio Cultural como tudo que é valioso para um grupo de pessoas. Percebo que geralmente estão associadas ao passado”. (H.V.).

“Um lugar com que concentra as culturas de uma determinada região”. (J.C.).

“O Patrimônio Cultural é o resultado das tradições de uma comunidade, como as receitas de remédios passadas de geração para geração”. (L.A.).

“O Patrimônio Cultural é o elemento visível de um local com uma carga profunda de história”. (A.S.).

“Patrimônio Cultural é tudo que nos rodeia e que existe há muito tempo. Tem muito simbolismo, também”. (B.N.).

“Patrimônio Cultural é o conjunto de monumentos que fazem parte de uma cidade: igreja, praça, casa de cultura, casa de artesão, entre outros”. (J.D.).

“Patrimônio Cultural são as danças, os rituais religiosos, as comidas típicas, os vestuários, tudo aquilo que faz parte da vida de um povo”. (H.E.).

“O Patrimônio Cultural é a transmissão de cultura de uma geração passada para a geração futura. Vimos isso no estudo sobre o Mercado Público de Barra do Corda”. (I.B.).

“Todos os lugares considerados históricos fazem parte do Patrimônio Cultural”. (M.C.).

A metodologia da pesquisa-ação foi escolhida neste trabalho como uma proposta de participação dos estudantes para a compreensão de que a História pode favorecer o estudo e valorização da História Local, com suas manifestações culturais além dos grandes feitos e dos grandes nomes. Pretendíamos também que a concepção de Patrimônio Cultural estivesse associado ao cotidiano da sua comunidade, como parte importante da identidade do lugar e não apenas como algo distante da sua realidade. Através das narrativas apresentadas pelos estudantes, podemos perceber que o conceito de Patrimônio Cultural para alguns está ainda direcionado ao pensamento tradicional, isto é, ligado ao passado. Contudo, percebe-se que também compreendem que ele deve estar agregado ao cotidiano da comunidade. Em diversas respostas a ideia de Patrimônio Cultural é relatado como sendo lugar, expressão cultural, culinária, monumento, sempre associado à dimensão coletiva. Ao evidenciar estes aspectos, os estudantes percebem a diversidade de práticas, dizeres e fazeres no que diz respeito ao patrimônio.

Para Bittencourt (2009), a metodologia da Educação Patrimonial permite dar visibilidade aos mais diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. A autora

defende uma articulação com o Ensino de História, afirmando que “[...] O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as futuras gerações, centradas no pluralismo cultural. [...] Que não visa apenas evocar fatos históricos notáveis[...]” (p.278). A compreensão é que os estudantes tenham uma leitura crítica do meio social onde estão inseridos, interagindo com as pessoas e seu Patrimônio Cultural, neste caso o Mercado, e percebam o mesmo como um espaço na construção histórica da cidade e uma referência cultural e histórica para eles, possibilitando discussões sobre cidadania e consciência histórica.

Os mercados são espaços que apresentam uma performance cultural com elementos peculiares a cada localidade. Justamente por isso o IPHAN (<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/122>) insere os mercados e as feiras no livro de registo de lugares por apresentar uma natureza cultural específica. Com o propósito de averiguarmos se as ações educativas provocaram uma percepção positiva dos estudantes sobre o Mercado Público como testemunha da História da cidade e parte do Patrimônio Cultural, fizemos o seguinte questionamento: *Para você, o Mercado Público deve receber o título de Patrimônio Cultural de Barra do Corda? Você poderia explicar?* Selecionamos as seguintes respostas:

“Deve ser considerado Patrimônio Cultural da cidade. É um local de intensa convivência social e troca de cultura pessoal e coletiva.” (A.M.).

“Sim. O mercado tem uma longa história. Pelo fato de estar localizado no centro histórico da cidade, todos conhecem e a maioria dos barra-cordenses frequentam o lugar”. (J.C.).

“Acredito que sim. O mercado já é parte integrante do acervo cultural e histórico dos barra-cordenses.” (C.H.).

“No mercado circulam diariamente pessoas das mais diversas culturas. Entre eles os indígenas das etnias Canela e Guajajara.” (M. A.).

“A riqueza cultural e as experiências dos mercantes nas atividades de trabalho.” (I. S.).

“O mercado faz parte de um momento histórico importante da cidade de Barra do Corda: a expansão das atividades econômicas para outros municípios.” (R.C.).

“O espaço traz uma parte da história da cidade recontada pelos mercantes que ali trabalham. É um patrimônio dos barra-cordenses e meio de vida para muitos.” (D.S.).

As análises das respostas permitem perceber que os estudantes conseguiram

compreender o mercado como um espaço historicamente construído, dinâmico e bastante complexo, demonstrando que vão além de uma concepção de patrimônio histórico-cultural agregado à construção da História oficial ou como algo determinista ou fatalista. Nas respostas percebemos também que eles conseguem articular as características gerais do patrimônio cultural com a esfera local. O patrimônio cultural local começa a ser percebido como elemento unificador de uma comunidade ou de um povo e os elementos que caracterizam as permanências e as mudanças na cidade. Dessa forma, eles o descrevem além do viés econômico percebendo as diversas relações sociais e culturais ali estabelecidas. Eles observam também o prisma econômico do Mercado quando o identificam como um espaço de trabalho para os mercantes e situam o Mercado no tempo, estando presente no passado e no presente de Barra do Corda-MA, fazendo parte da construção histórica da cidade.

Para aferir o aprendizado oriundo a partir da interação dos estudantes com os mercantes através das entrevistas, ressaltamos que não foi possível envolver toda a turma como planejado devido à pandemia da Covid19. Seguindo os protocolos sanitários, a atividade foi realizada com 05 (cinco) estudantes, já explicado nesta dissertação. Para eles formulamos o seguinte questionamento: *Você poderia relatar o que conseguiu aprender sobre a história de Barra do Corda, sobre a história do mercado, sobre as pessoas, sobre os produtos vendidos no local?* Entre as respostas obtidas podemos destacar:

“Conseguí aprender que não existe lugar sem história e que é possível aprender sobre a história de Barra do Corda em um lugar diferente da sala de aula”. (K.M.).

“Foi uma experiência marcante para mim poder escutar pessoas idosas e aprender com elas sobre a história de Barra do Corda. É necessário que o Mercado seja conservado como memória coletiva de um povo.” (R.C.).

“Por meio das entrevistas aprendi que o Mercado é uma testemunha ocular dos últimos cinquenta anos de Barra do Corda. Interessante também perceber a ancestralidade no lugar por parte de alguns mercantes.”(H.V.).

“Pude finalmente compreender o que é um patrimônio e como ele se manifesta na realidade visível e invisível. Também aprendi sobre a diversidade dos produtos ali comercializados, como ervas medicinais e bolos de tapioca. Foi muito legal.”(A.K.).

“Conhecer a vida dos mercantes foi sensacional. A vida passada deles e a

luta contínua para sobreviver do seu trabalho no Mercado. Um pouco da forma como eles se relacionam e os seus problemas.”(L.C.).

A receptividade dos estudantes para este questionamento foi enriquecedora. As respostas foram bastante abrangentes e com elementos interessantes. Eles fizeram alusão à temporalidade do mercado inserindo-o na história da cidade, descreveram práticas econômicas e sociais, conhecimentos medicinais, sabores como os bolos de tapioca, também observaram que o conhecimento histórico não é único e exclusivo da escola. Citaram também a importância de aprender com as pessoas mais idosas. Um fato que chamou a atenção nas respostas foi a percepção de que o Mercado faz parte da comunidade da qual fazem parte. O Mercado era até então um espaço pouco conhecido e com as entrevistas juntos aos mercantes foram agregadas experiências *in loco*, fazendo com que apropriassem do saber local às suas vidas. O olhar e a impressão sobre o espaço do Mercado passaram por transformações no decorrer do processo educativo.

O ato de contextualizar os estudantes em sua localidade, com a técnica da entrevista, possibilitou que eles se sentissem como parte substancial da História local e passaram a compreender que a sua realidade não é algo à margem da História, mas que faz parte de um processo maior e, como tal, merece ser conhecida e valorizada.

Santos (2002, p. 112) propõe uma abordagem que enfatiza as práticas de pesquisa com uma perspectiva local, em que docente e estudantes atuem juntos na construção do conhecimento, permitindo aos estudantes que “absorvam noções essenciais para compreender concretamente a realidade e a História que os envolvem, e para que nestas identifiquem suas vidas”, além disso, eles também “incluem-se a si próprios, a seus familiares e demais pessoas da comunidade como partes vivas da História, e não como ouvintes, telespectadores ou plateia de uma história vista sob prisma nacional ou mundial”, abstrata e distante do seu contexto.

Para questionar a aprendizagem através da metodologia da História Oral utilizada na nossa pesquisa, formulamos a seguinte pergunta: *Qual a sua impressão sobre a aplicação da metodologia da História Oral na visita ao mercado?*. Obtivemos as seguintes respostas:

“Foi enriquecedora em todos os sentidos. Consegui aprender com facilidade a técnica da entrevista e conhecer um pouco mais sobre o passado da minha cidade.”(R.C.).

“Achei muito interessante. É dinâmico e interativo. No meu entender, deveria ser mais utilizada a História Oral em nossas aulas na sala de aula.”. (K.M.).

“Apesar de algumas situações adversas, como o intenso ir e vir dos visitantes e clientes dos mercantes entrevistados, foi uma experiência positiva na minha aprendizagem sobre a história de Barra do Corda. Também adquirir informações sobre a trajetória de vida dos mercantes foi excepcional.”(H.V.).

“Fiquei encantada com a história de vida dos mercantes. A luta para sobreviver a partir do trabalho no mercado e como se deu a construção daquele espaço tão cheio de memória.”(L.C.).

“Uma forma interessante e dinâmica para se conhecer uma parte da história de um local e de pessoas às vezes esquecidas pela História oficial.”(A.K.).

Nitidamente com um estilo direto e sem medo de expor as suas impressões sobre o questionamento proposto, observamos que eles conseguiram apreender a importância da técnica da entrevista para a aprendizagem histórica. As respostas nos levam a intuir que eles transcenderam a noção do tempo cronológico do passado, percebendo as rupturas e as permanências dos acontecimentos históricos. Estas só são percebidas a partir de uma observação do presente. Aqui se encaixa a História Oral. Também podemos perceber pelas respostas dos estudantes que a História Oral favorece a construção de consciência histórica e cidadã. Nas respostas apareceram as dificuldades enfrentadas nas entrevistas, como já foi devidamente relatada anteriormente.

Nas reflexões de Delgado e Ferreira (2013, p. 28) sobre a utilização da História Oral no campo do Ensino de História, “tem possibilitado o registro de inúmeras narrativas, que são importantes construções memoriais, individuais e coletivas”, pois “narrativas e testemunhos são identificados como registros relevantes – como documentos – que podem contribuir para um melhor embasamento da História do Tempo Presente”. Nisto, Samuel (1989, p. 232) ressalta que a evidência oral possibilita “não apenas o preenchimento de vazios mas também a redefinição de o que se trata a História Local”.

Para concluirmos a etapa de apropriação e a avaliação do processo educativo perguntamos aos estudantes: *em que sentido este projeto sobre Educação Patrimonial ajudou você a ter uma nova percepção sobre o Patrimônio Cultural de Barra do Corda?* De forma direta e sucinta, conseguimos as seguintes respostas:

“Foi de extrema importância para poder valorizar o patrimônio da minha cidade. Daí entendi que é fundamental a preservação dos bens culturais da cidade, como o Mercado Público. Também gostei muito das atividades realizadas fora da sala de aula”. (K.M.).

“A minha percepção do processo foi totalmente positivo. Vivenciar a experiência de praticar a História Local foi algo inovador e trouxe consigo a certeza de que todo local tem sua história. Barra do Corda tem um patrimônio invejável.”(R.C.).

“O meu olhar sobre a questão do patrimônio da minha cidade mudou significativamente. Vivenciar a dinâmica do funcionamento do Mercado foi excelente. Observar as relações sociais ali realizadas foi também maravilhoso. A minha ideia de patrimônio cultural mudou completamente. Ah! As atividades de campo foi fantástica! “. (L.C.).

“Participar deste projeto foi enriquecedor para mim. A aula de campo foi bastante proveitosa. Aprender História fora da escola era alguma coisa impossível. Mudou a minha percepção do patrimônio de Barra do Corda e agora entendo porque este espaço é patrimônio e monumento.”. (H.V.)

“Quantas coisas novas aprendi no decorrer deste projeto. Foi interessante estudar História em outros espaços. Achei muito bom conhecer a vida dos mercantes e a luta deles para ganhar a vida. Hoje passo por ali e vejo coisas novas sempre.”(A.K.).

Através das respostas dos estudantes ficou evidente que o processo educativo voltado para a Educação Patrimonial foi avaliado de forma positiva e gerou os resultados esperados. Os encontros organizados em forma de oficinas, a visita programada ao Mercado Público e as entrevistas com roteiro previamente elaborado e as entrevistas com os mercantes foi marcante na vida deles. Isso significa que não é impossível proporcionar aos estudantes aulas mais dinâmicas e interessantes. Também a compreensão de que se pode aprender História em um lugar que até então não era valorizado como patrimônio cultural foi evidenciado nas respostas e o novo olhar sobre a concepção de bens culturais. O fato inquestionável é que contribuímos com uma metodologia de Ensino de História que esmera pelo conhecimento da realidade local, da memória e identidade local, arraigando os laços dos estudantes com a sua comunidade para fortalecer o sentimento de pertencimento com a mesma, fruto da interação com a construção do espaço urbano e os cruzamentos das histórias dos mercantes. Dessa forma, Laward (2004, p. 63) assegura que:

A Educação Patrimonial traz como proposta a ação educativa por meio da participação ativa do educando, analisando os objetos culturais. Ela Propõe a leitura do mundo e das coisas produzidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana, desenvolvendo com o educando a apropriação , efetivamente e conscientemente, de seus valores e marcas próprios, de seu patrimônio pessoal e comunitário, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-cultural em que está inserido, proposta que é um cruzamento com a finalidade da educação em geral.

Ao analisar o espaço da Educação Patrimonial e sua relação com o Ensino de História, a despeito das possibilidades educacionais identitárias, Laward conclui que um ensino associado às narrativas que expliquem a vida cotidiana baseada em diversos pontos de vista considerando os aspectos locais na formação do ser social, levando em consideração a vida prática dos estudantes, dinamiza e efetiva a aprendizagem significativa. O ensino de História necessita ser ressignificado para que consiga desempenhar bem um dos seus papéis mais importantes que é a formação de sujeitos críticos e partícipes na comunidade em que vivem.

Nessa perspectiva, nossa investigação confirmou a hipótese de que ao promover a Educação Patrimonial como estratégia de ensino de História que parta do local é possível provocar maior interesse nos estudantes no processo de ensino de História. Em síntese, a metodologia da Educação Patrimonial e o ensino da História local permitem os estudantes acessarem as suas ideias históricas, interpretá-las e classificá-las, entendendo a mobilização de consciência histórica presente nas narrativas de um contexto que faz pensar na relação passado-presente. A história é plural e está em constante transformação. Por fim, consideramos que essa pesquisa cumpriu com o que se propôs a investigar.

Ao concluirmos este terceiro capítulo e com o intuito de colaborar com o campo do Ensino de História e com os docentes que porventura desejam utilizar a metodologia da Educação Patrimonial em sua prática educativa, como proposição didática oriunda desta pesquisa-ação, elaboramos um paradidático que será veiculado de forma impressa e digital. A proposta didática será explicitada no próximo capítulo desta dissertação, como capítulo propositivo.

CAPÍTULO IV - ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOVAS PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE HISTÓRIA

O Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – é ofertado em âmbito nacional e organizado em rede. Entre as suas finalidades está a de favorecer a formação continuada dos docentes de História com o intuito de melhorar a sua prática metodológica na Educação Básica. A dissertação oriunda desse processo formativo tem por escopo tornar público o aprendizado obtido, para que possa ser difundido e utilizado por professores de História em múltiplos espaços de aprendizagem. Para que este propósito seja alcançado, as diretrizes do programa estabelece que a dissertação gere uma parte propositiva, um produto final, que preferimos denominar de proposição didática.

Este produto educacional foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado intitulada *A Educação Patrimonial como estratégia de Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda – Maranhão*, desenvolvido durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* de Araguaína, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente. Denominamos o material paradidático para a inclusão da Educação Patrimonial nas escolas de Barra do Corda de *Educação Patrimonial em Barra do Corda – MA: Mosaico de Memórias*.

A proposta desse suporte para as aulas de História foi pensada a partir da realidade de Barra do Corda – MA, mas pode ser adaptada de acordo com as particularidades de outros espaços. Em nosso caso, a proposta tem por objetivo a utilização da metodologia da Educação Patrimonial em sala de aula ou fora dela para fomentar o debate sobre esta temática entre docentes e estudantes na produção do conhecimento histórico. Acreditamos que uma educação voltada para o conhecimento e valorização da memória local promoverá maior identificação e sentimento de pertencimento de todos e todas com o local em que habitam.

A preservação do patrimônio material e imaterial local e da reflexão sobre a memória dos lugares se tornaram assuntos frequentes e realizar a leitura e a releitura da cidade através das aulas do componente curricular de História é procurar despertar nas unidades de ensino barra-cordenses a importância da identidade cultural e da memória. Dessa forma, a Educação Patrimonial é um trabalho contínuo no sentido de envolver todos os segmentos que compõem a comunidade, visando a conservação das marcas e

manifestações culturais locais.

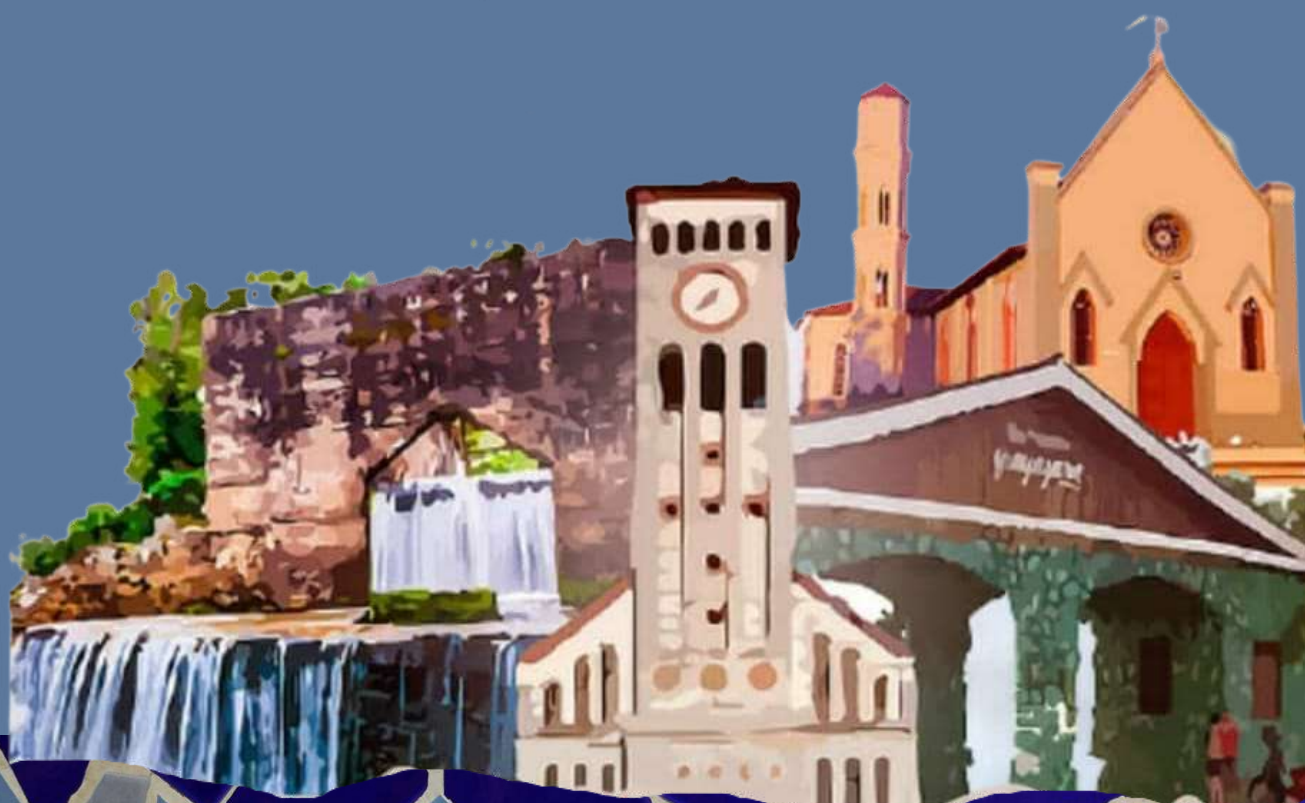
A intenção em criar este material é oferecer aos docentes de História uma contribuição para sua prática em sala de aula. Com sua utilização podemos provocar o envolvimento dos estudantes no processo de ensino de História e a educação para o patrimônio, possibilitando o desenvolvimento de um conhecimento histórico com sentido para os estudantes. Este suporte pedagógico é um instrumento para as escolas desenvolverem estudos sobre Patrimônio e apresenta diversas sugestões de atividades que propiciam a aprendizagem histórica dos estudantes, e a partir disso, preservar, valorizar e sentir orgulho de sua História, cuidando do Patrimônio Cultural e sendo um agente disseminador dos valores relacionados aos bens culturais de Barra do Corda-MA.

Para atender de forma efetiva os objetivos estabelecidos na nossa proposição didática, o material circulará de forma impressa e digital. O acesso se faz pelos sites (<https://educacao-patrimonial-proposicao-didatica.webnode.com/>) e (<https://www.flipsnack.com/9AAFE5EEFB5/educa-o-patrimonial-em-barra-do-corda-maranhao.html>) apresentará sugestões sobre como utilizar a Metodologia da Educação Patrimonial, técnicas para as entrevistas orais em Ensino de História e a importância da História Oral para a aprendizagem em História. Apresentamos a seguir como ficou sistematizada a proposição didática.

LUIZ CARLOS RODRIGUES DA SILVA

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA/PEDAGÓGICA

*Educação Patrimonial em
Barra do Corda - MA:
Mosaico de Memórias*





FICHA TÉCNICA

O processo de elaboração da proposição didática nesta dissertação está em consonância com o regimento interno do ProfHistória, que propõe a cada mestrando, ao concluir sua pesquisa, apresente um produto que possa ser aplicável e desenvolvido dentro e fora da sala de aula do Componente Curricular de História, materializando assim a experiência do processo de ensino e aprendizagem. Optamos por um paradidático com sugestões, orientações de como utilizar o espaço do Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno, entendido como um local propício à aprendizagem histórica, ancorada na História Local e Regional a partir da Metodologia da Educação Patrimonial. Este suporte pedagógico será veiculado na forma impressa e digital.


TÍTULO:

- Educação Patrimonial em Barra do Corda - MA - Mosaico de Memórias.
- AUTOR: Luiz Carlos Rodrigues da Silva
- INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Tocantins - UFT. *Campus Araguaína.*
- ORIENTADOR: Professor Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente.
- TIPO: Proposição didática educacional.
- CATEGORIA: Propostas de Ensino; Protótipos Educacionais e Materiais para Atividades Experimentais (documento de área da CAPES para a área de Ensino - Avaliação quadrienal (2013-2016 | Quadrienal 2017).
- ESTUDANTES: Segundo Ano A (Ensino Médio) - C.E. Arlindo Ferreira de Lucena
- CAPA E DIAGRAMAÇÃO: Maricéia Ribeiro Lima
- IMAGEM CAPA:
<http://www.filhosbarracordenses.comunidades.net/>
- IMAGENS TEXTO: Banco de Imagens Canva/
<https://www.canva.com/>



SUMÁRIO

Apresentação	4
Patrimônio	5
Questões para reflexão	6
Patrimônio Cultural	7
O Patrimônio de Barra do Corda - Maranhão	8
Por que é necessário preservar o Patrimônio?	9
Educação Patrimonial (<i>Heritage Education</i>)	10
Etapas da Metodologia da Educação Patrimonial	12
Etapa da Observação	13
Etapa do Registro	14
Etapa da Exploração	15
Etapa da Apropriação	19
O uso da História Oral no campo do Ensino de História	21
Características aplicadas para se estudar um bem cultural	23
Referências	24



APRESENTAÇÃO

OLÁ,
PROFESSOR (A).

Parabéns pelo seu interesse e empenho em buscar novos conhecimentos e novas metodologias para auxiliar no complexo processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes. Precisamos acreditar que o ensino criativo e inovador pode ser uma alternativa exitosa para gerar bons resultados e melhorar a qualidade da Educação Básica. Este suporte pedagógico foi desenvolvido como parte integrante do produto de pesquisa da dissertação do Professor Luiz Carlos Rodrigues da Silva realizada no mestrado profissional do Prof. História na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Araguaína*, sob a orientação do Professor Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente.

Dessa forma, esta proposição didática se enquadra neste intento. Ela foi concebida na perspectiva de inserir a relevante temática da Educação Patrimonial no processo de ensino e aprendizagem no Componente Curricular de História. Aliás, urge colocar a Educação Patrimonial nas agendas educacionais e escolares. Este material foi especialmente pensado e criado para que se possa divulgar informações sobre o Patrimônio Histórico e Cultural para os estudantes e professores de Barra do Corda -MA, independentemente da rede de ensino em que atua, com o objetivo de promover experiências ricas, significativas e motivadoras para os estudantes através do ato de educar para preservar o patrimônio, bem como fomentar a autoestima das comunidades para que possam reconhecer e valorizar a sua cultura e assim, fortalecer o sentimento de pertencimento à cidade em que habitam por meio do conhecimento da História de Barra do Corda, dando ênfase ao Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno, através da Metodologia da Educação Patrimonial no espaço escolar.

Nesse material, fornecemos instrumentos para as escolas, como conceitos, indicações bibliográficas e orientações que poderão ajudá-los a desenvolver estudos sobre Patrimônio Cultural com os estudantes e, conseqüentemente, fazendo-os preservar, valorizar e sentir partícipe de sua História. A partir daí cuidar do Patrimônio cultural, seja de natureza material ou imaterial de Barra do Corda e ser um agente disseminador desses valores na comunidade. A Educação Patrimonial deve servir de meio para garantir o direito à memória coletiva e possibilitar o exercício da cidadania na comunidade, levando-a a usufruir do seu Patrimônio. Portanto, esperamos que as informações aqui fornecidas possam contribuir para se envolver, se inspirar e renovar forças para a sua prática pedagógica no chão da escola. Então, vamos à leitura e à luta!

Convidamos você a construir a sua experiência!

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

PATRIMÔNIO

Como podemos conceituar Patrimônio?

De forma sucinta, podemos dizer que são todos os bens, tanto de natureza material quanto imaterial, naturais ou edificados, que uma pessoa ou uma comunidade possui ou consegue acumular ao longo do tempo.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ancorado na Constituição Brasileira de 1988, ampliou a compreensão de Patrimônio Cultural e agora pode ser classificado de diversas formas: patrimônio material, imaterial, ambiental ou natural além de oficializar a responsabilidade do Estado na seleção dos bens patrimoniais oficiais.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 216, considera como Patrimônio Cultural todos 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:

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 sítio de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL. Constituição de 1988).



FONTE: <https://cidades.ibge.gov>

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Qual o meu interesse em utilizar a Metodologia da Educação Patrimonial na sala de aula?

O que sei e como compreendo a Educação Patrimonial?

Quais os objetivos educacionais pretendo alcançar utilizando a Metodologia da Educação Patrimonial?

Conheço as teorias de aprendizagem que fundamentam a Metodologia da Educação Patrimonial?

Terei tempo para iniciar, desenvolver e concluir um trabalho sobre Educação Patrimonial?

É possível inserir no meu planejamento escolar essa atividade?

Meus estudantes terão como desenvolver essa pesquisa? E realizar as tarefas sugeridas?

Para conseguirmos cumprir a nossa missão de educar e formar os nossos estudantes, temos a obrigatoriedade de adaptar os nossos métodos de ensino às novas necessidades educacionais.

PATRIMÔNIO CULTURAL

Definimos Patrimônio Cultural como sendo o conjunto de bens, tangível ou intangível, que guarda em si referências à identidade, à ação e à memória dos diversos grupos sociais.

Horta, Grunberg, Monteiro (1999) asseguram que é um elemento importante para o desenvolvimento sustentado, a promoção do bem-estar social, a participação e o exercício da cidadania de um povo.

Patrimônio Cultural pode ser dividido da seguinte forma:

a) Formas de expressão:

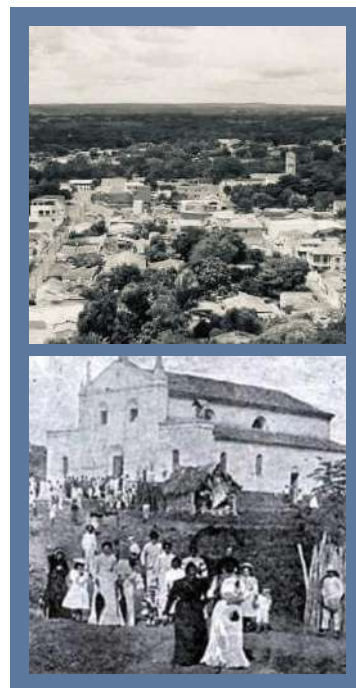
- ✓ Literatura, música, danças, rituais, pintura, teatro, vestuário, pinturas corporais, etc.

b) Modos de criar, fazer e viver:

- ✓ Culinária, artesanato, arquitetura, escultura, religião, festas, etc.

c) Criações científicas, artísticas, tecnológicas e documentais:

- ✓ **Científicas:** o desenvolvimento da variedade do café brasileiro, o mapeamento do DNA através do Projeto Genoma Humano, coleções etnográficas, etc.
- ✓ **Artísticas:** as pinturas rupestres, os cocares indígenas, o forró, as obras de Aleijadinho, Villa Lobos, São Luis, mercados, feiras, etc.
- ✓ **Tecnológicas:** o 14 Bis de Santos Dumont, energia nuclear, topografia, geodésia, etc.
- ✓ **Documentais:** livros de batismos, óbitos e casamentos, registros cartorais, tratados, compêndios, cartas cartográficas, etc (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).



FONTE: <https://cidades.ibge.gov>

O PATRIMÔNIO DE BARRA DO CORDA – MARANHÃO

PATRIMÔNIO MATERIAL

Imóveis como as cidades históricas, sítios arqueológicos e passagísticos e bens individuais; ou móveis, como as coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999)



FONTE: <https://cidades.ibge.gov>

PATRIMÔNIO IMATERIAL

São as tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do Patrimônio Cultural imaterial; gastronomia, manifestações literárias, expressões artísticas; prática sociais; técnicas artesanais tradicionais, rituais e atos festivos (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).



FONTE: <https://cidades.ibge.gov>

PATRIMÔNIO VIVO

São pessoas ou grupos que possuem conhecimento ou técnica fundamental para a produção e preservação de aspectos da cultura popular e tradicional.

PATRIMÔNIO AMBIENTAL OU NATURAL

São os bens relativos ao meio ambiente. Florestas, matas, mangues, dunas, córregos d' água, e todos os seres vivos, animais ou vegetais em que nesses ecossistemas habitam (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).



FONTE: Arquivo Pessoal do Pesquisador, 2020

Por que é necessário Preservar o Patrimônio?

Cada pessoa é parte de um todo, seja da sociedade ou do ambiente em que vive, e é partícipe efetivo da construção, com os outros, da história dessa sociedade e deixará para as gerações futuras os registros e intervenções capazes de propiciar uma compreensão desta comunidade em tempos passados.

A destruição dos bens culturais herdados dos nossos antepassados provoca uma ruptura sobre o conhecimento, acarretando um desconhecimento do passado por parte das gerações atuais e futuras. São vidas e histórias que apresentam um passado que não passou, bem como revelam quem somos e como chegamos até aqui.

Como preservar?

Para preservar o patrimônio é necessário, inicialmente, conhecê-lo através de inventários e pesquisas realizadas pelos órgãos de preservação, em conjunto com as comunidades. O passo seguinte será a utilização dos meios de comunicação e do ensino formal e informal para a educação e informação das comunidades, visando desenvolver o sentimento de valorização dos bens culturais e reflexão sobre as dificuldades de sua preservação (GHIRARDELLO; SPISSO, 2008).

O que é tombamento?

É um conjunto de ações, realizadas pelo poder público e alicerçado por legislação específica, que visa preservar os bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e afetivo, impedindo a sua destruição e/ou descaracterização (GHIRARDELLO, SPISSO, 2008).

Por que tombamento?

É o ato de tomar, ou seja, inventariar, arquivar, registrar coisas ou fatos relativos a uma especialidade ou região, para proteger, assegurar, garantir a existência por parte de algum poder. Este nome tem origem em Portugal, vem da Torre do Tombo, ou do Arquivo (uma das torres do Castelo de São Jorge), onde eram guardados documentos importantes que hoje fazem do Arquivo Central do Estado Português. Um monumento é antes de tudo uma referência a um momento na trajetória histórico-cultural de um povo (GHIRARDELLO, SPISSO, 2008).

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

(HERITAGE EDUCATION)

O QUE SIGNIFICA?

Definimos a Educação Patrimonial como sendo um “processo permanente e sistemático”, focado no “Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento 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 adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses 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 é uma exitosa aliada do Campo do Ensino de História porque favorece o estudo do local em que se vive. Dessa forma, a Educação Patrimonial é uma estratégia de excelência para o exercício do ensino de História Local.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov>

COMO APLICAR A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL?

Essa metodologia de ensino aplica-se a qualquer evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).



Fonte: <http://turmada barra.com>

ETAPAS DA METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Nesse espaço, convidamos você professor(a), a conhecer as etapas da Metodologia da Educação Patrimonial antes de planejar e executar um projeto sobre esta temática.

Uma série de atividades deverão ser realizadas com o objetivo de descrever, registrar, propagar os valores, decidir sobre quais atitudes para manter, preservar e restaurar os bens culturais da comunidade. Para a exequibilidade desses escopos, segundo Evelina Grunberg, a Metodologia da Educação Patrimonial propõe quatro etapas progressivas de apreensão e compreensão concreta dos fenômenos culturais nos projetos educativos, a saber: observação, registro, exploração e apropriação (GRUNBERG, 2007, p. 5).



ETAPA DA OBSERVAÇÃO

Nesta etapa, propõe-se a identificação do objeto, sua função, sua categoria e significado para a comunidade. Para a realização das atividades com os estudantes sugere-se exercícios de percepção visual e/ou sensorial, utilizando anotações, perguntas, experimentação, medições, comparação, jogos de descoberta, de forma que se explore o máximo possível o bem cultural observado.

COMO APLICAR ESTA ETAPA NA AULA DE HISTÓRIA?

O ideal é fazer uma seleção de fotografias e vídeos do Mercado Público da sua cidade e em seguida apresentar para os estudantes da sua turma. É fundamental identificar para eles a categoria patrimonial de cada fotografia e das imagens do vídeo. Se faz necessário este registro por que o conceito de Patrimônio Cultural estabelece diálogo com os valores ancestrais e com as práticas culturais que são eternizadas e passadas para as gerações vindouras.



Podemos citar como exemplo a culinária. Uma análise mais acurada sobre as frutas, as ervas, verduras e os temperos nos remetem sobre o entendimento dos seus usos, bem como a forma de cultivar a terra narra a história da apropriação do espaço e das lutas de poder.

ETAPA DO REGISTRO

Nesta etapa, pretende-se obter a fixação do conhecimento percebido no bem cultural, aprofundando a observação e o pensamento lógico, intuitivo e operacional por parte do estudante.

Proposta: Após os debates envolvendo o conceito de Patrimônio Histórico Cultural e a exibição das fotografias e dos vídeos do Mercado para os estudantes, proponha que eles apresentem a percepção sobre o que viram, utilizando:

- ✓ MAQUETES
- ✓ MAPAS
- ✓ DESENHOS
- ✓ PRODUÇÃO TEXTUAL EM FORMA DE POESIA, POEMA
E TEXTOS DESCRITIVOS EM DIVERSOS GÊNEROS.
- ✓ COLAGENS.
- ✓ PARÓDIA.
- ✓ FOTOGRAFIAS.

Propõe-se fazer uma exposição dos trabalhos produzidos pelos estudantes. Pode ser na sala de aula, no pátio da escola para que toda a comunidade escolar aprecie e também via tecnologias informáticas ativas, a exemplo da ferramenta on line Padlet (<https://padlet.com>) que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo.

ETAPA DA EXPLORAÇÃO

Nesta etapa, se faz uma análise do bem cultural com debates, análise de problemas, questionamentos, levantamento de hipóteses, avaliações, pesquisas em outras fontes como arquivos, bibliotecas, cartórios, jornais, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade, com o objetivo de desenvolver a capacidade de julgamento crítico, por meio da interpretação das evidências e significados.



VISITA PROGRAMADA – AULA DE CAMPO

Momento que antecede a aula de campo: o professor faz uma visita exploratória do Mercado para conhecer o patrimônio edificado, entra em contato com alguns mercantes para explicar o projeto e seleciona aqueles ou aquelas que serão entrevistados pelos estudantes. É imprescindível este contato com antecedência com os mercantes para que conheçam o objetivo da visita e concordem em dialogar com os estudantes durante a jornada de trabalho dos entrevistados.

Para que este momento seja realmente exitoso, o professor prepara uma espécie de roteiro da visita para guiar a excursão pelo Mercado. É relevante fazer uma apresentação da história da cidade, contextualizar a temporalidade das transformações ocorridas no espaço urbano e os impactos na vida dos mercantes, organizar e definir quais as bancas e/ou box serão visitados. Todos estes momentos serão concretizados enquanto é realizada a visita pelo Mercado.

Outro ponto fundamental será a orientação dos suportes materiais que os estudantes deverão levar no dia da aula de campo: caderno ou bloco de anotações, lapiseiras, celular com câmera de vídeo e gravador, gravador e câmera fotográfica.



Primeira Atividade:

Esta atividade deve explorar as diversas transformações que o espaço, neste caso, o Mercado, foi sofrendo ao longo do tempo.



FONTE: <http://turmada barra.com>

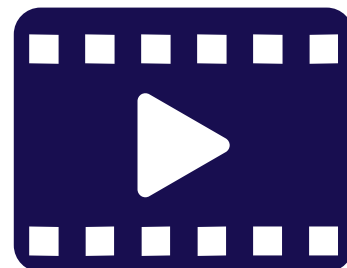
O roteiro deve contemplar basicamente os seguintes itens para descrever o bem cultural em análise de forma mais precisa. Algumas sugestões para compor este roteiro:

- 1. Onde está localizado o Mercado Público?**
- 2. Como é organizado o processo de funcionamento? Quantos dias por semana? Os horários de atendimento?**
- 3. Como os mercantes se organizam? Qual a papel do poder público na distribuição das bancas?**
- 4. Como é a estrutura urbana em torno do Mercado? O patrimônio material faz parte do centro histórico?**
- 5. Como as bancas e/ou box estão organizados? Qual o órgão responsável pela distribuição e organização?**
- 6. Quais os produtos que são comercializados no Mercado? Quais os que se destacam?**
- 7. Qual o perfil dos visitantes do Mercado?**
- 8. O que tem mudado no perfil dos visitantes ao longo do tempo?**
- 9. A estrutura do Mercado é adequada às demandas dos mercantes e dos visitantes?**



Segunda Atividade:

Esta segunda atividade tem como propósito fazer uma comparação entre o Mercado no passado com a atualidade. Para isso é necessário fazer uso de vídeos e fotografias que reportem aos tempos antigos do Mercado. A narrativa oriunda dessa ação deve dialogar com as questões propostas na primeira atividade.



Terceira Atividade:

A terceira atividade proposta esmera pela utilização da História Oral para obter informações dos mercantes sobre a história da cidade e sua profissão. O professor elabora um questionário semiestruturado, debate com os estudantes e organiza a turma em pequenos grupos para a efetivação da entrevista com os mercantes. As perguntas devem estar em consonância com a vida do mercante e com sua respectiva atividade mercantil no Mercado.

Propomos a utilização dos seguintes suportes:

Autorização para realização das entrevistas, caderno ou bloco de anotações, lapiseiras, gravador de áudio, celular com câmera e câmera fotográfica.



Sugestão de perguntas para compor o roteiro de entrevista:

1. Que horas você chega no Mercado para iniciar as atividades laborais?
2. Quantas horas por dia você trabalha no Mercado?
3. Você trabalha até que hora? Este horário depende do movimento dos visitantes?
4. Como você adquiriu a sua banca e/ou box?
5. Quais os principais problemas estruturais que o Mercado apresenta no momento?
6. É necessária alguma mudança na estrutura física do Mercado? Quais as propostas?

7. Qual o papel da Prefeitura na organização e na manutenção do Mercado? Como é realizada esta participação?
8. Você exerce esta atividade desde quando?
9. Foi opção sua ou uma herança familiar?
10. Você gosta do seu trabalho? O que mais lhe agrada no exercício da sua profissão?

11. Você trabalha todos os dias da semana? Ou deixa de trabalhar no Mercado algum dia?
12. Quais os produtos que você vende no Mercado? Como são adquiridos?
13. Por que vender estes produtos?
14. Tem algum familiar que também é mercante? O que ele vende?
15. Como você aprendeu este ofício? Foi com algum familiar?

ETAPA DA APROPRIAÇÃO

Esta etapa visa o processo de recriação do bem cultural e objetiva demonstrar a compreensão e o grau de afetividade que os estudantes conseguiram desenvolver com o bem cultural ao longo do projeto. Esta recriação do bem cultural pode ser realizada através da releitura, dramatização, meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, textos, documentários, poesia, etc.) gerando nos participantes um sentimento de valorização do bem estudado.

Para a concretização desta etapa, sugerimos as seguintes atividades:

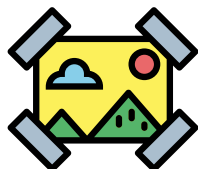


Socializando as entrevistas com os mercantes.

Os estudantes podem produzir um vídeo/documentário utilizando recursos da internet de forma gratuita (www.animaker.com; www.wevideo.com; www.movavi.com; www.techtudo.com.br; www.masher.com) a partir do resultado das entrevistas realizadas com os mercantes. O vídeo pode estar estruturado para contemplar imagens do Mercado, as atividades desenvolvidas pelos mercantes e momentos da entrevista. O intuito maior da produção deste vídeo é dar relevância para o processo de rupturas e permanências da transformação histórica ao longo do tempo e a importância do Mercado para a história da cidade.



Atividade 2:



Realização de uma exposição de fotografias. Durante a realização da pesquisa foram produzidas várias fotografias. A sugestão é fazer uma exposição delas no pátio da escola para que todos os estudantes e demais membros da comunidade escolar possam conhecer um pouco da história do Mercado e da cidade. É importante ressaltar que o uso da imagem é um excelente recurso para se problematizar a História, pois traz uma perspectiva que o documento escrito não oferece. Por isso é fundamental que sejam escolhidas as fotografias com melhor qualidade, ampliar as mesmas, colocar as legendas com precisão e depois organizar os painéis no espaço escolhido para a exposição.

Atividade 3:



Produção de um jornal impresso e digital. A proposta de confeccionar um jornal para divulgar o resultado das entrevistas das equipes junto aos mercantes traz uma série de vantagens educacionais. Para a produção do jornal impresso pode ser utilizado o Microsoft Word ou Power Point e para o digital propomos: www.adobe.com, www.coreldraw.com, www.wordpress.com, www.paper.li. Os jornais poderão circular de forma impressa ou em formato digital nos grupos de WhatsApp das turmas, no blog e nas redes sociais da escola. Compartilho o jornal digital veiculado via Facebook da minha dissertação para servir de modelo. (https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=111586644194718&id=100060301487989)



O USO DA HISTÓRIA ORAL NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A metodologia da História Oral é bastante usada nas pesquisas em História e em outras Ciências Humanas quando o objetivo é produzir fontes no tempo presente, com sujeitos vivos ou quando não há fontes escritas sobre a temática da pesquisa. Nesta dissertação utilizamos algumas ferramentas da História Oral junto aos mercantes do Mercado Público.

A História Oral é uma metodologia que traz impactos positivos no Ensino de História quando aplicada na sala de aula. Ela propicia um diálogo entre professores, estudantes e comunidade em geral sobre a importância da História Local na aprendizagem histórica. Por meio da História Oral os estudantes podem ter acesso às histórias relatadas por pessoas mais velhas e conhecerem as epistemes dominadas por eles. Permite também aos estudantes adquirirem a consciência de que a história é resultado da ação de cada sujeito no tempo e no espaço e não somente pelos grandes homens e mulheres e seus grandes eventos rememorados ao longo da História. Nessa perspectiva, o estudante vai se apropriando da ideia que ele constrói a sua própria história e assume o protagonismo no grupo social a que pertence.

A História Oral traz a possibilidade de dar voz aos sujeitos que não tem espaço de fala, nem na mídia nem nos espaços de tomada de decisão. É um trabalho que possibilita o exercício da percepção da subjetividade, da sensibilidade e da descoberta da não existência de uma verdade soberana, pois um fato pode ser interpretado de várias formas, dependendo do lugar de fala do entrevistado.

A Metodologia da História Oral oferece as modalidades de História Oral de vida e entrevista temática ou entrevista semiestruturada. Neste trabalho optamos pela entrevista temática. A razão da escolha é que ela favorece conhecer um tema específico por meio das memórias dos sujeitos entrevistados. Esse processo é realizado com a elaboração de um roteiro de perguntas direcionado para um assunto definido. Pode ser um tipo de conhecimento que o entrevistado domina, um acontecimento testemunhado por ele, um fato histórico vivenciado pelo entrevistado, entre tantas possibilidades. A entrevista temática é a mais indicada para ser usada na escola e também inserir no planejamento escolar dentro de um conteúdo específico.

Enumeramos alguns pontos que devem ser observados ao se fazer uso da História Oral na escola

- ✓ Informar todos os envolvidos sobre o objetivo das entrevistas via uso da História Oral.
- ✓ Esclarecer aos envolvidos o que será feito com os depoimentos fornecidos na entrevista.
- ✓ Realizar a gravação somente com a autorização expressa do entrevistado.
- ✓ Elaborar um documento de autorização da entrevista e uso da mesma. É salutar entregar uma cópia do documento para o entrevistado.
- ✓ Divulgue somente o que for autorizado pelo entrevistado. Se eventualmente ele solicitar que alguma parte da entrevista não seja divulgada, atenda prontamente.
- ✓ As partes da entrevista que porventura comprometam ou causem constrangimento ao entrevistado, não faça uso das mesmas.

Outro elemento imprescindível para o uso da História Oral na escola é a devida preparação dos estudantes para a realização das entrevistas. Dependendo da faixa etária dos estudantes envolvidos na pesquisa, é fundamental o acompanhamento por parte do professor em todas as etapas das entrevistas. Sugerimos os seguintes textos para melhor orientar o professor na preparação dos estudantes para uso das técnicas de entrevistas: como realizar entrevista/História Oral (www.ufvjm.edu.br) e orientações para a realização de Projetos de História Oral (www.crmariocovas.sp.gov.br).

CARACTERÍSTICAS APLICADAS PARA SE ESTUDAR UM BEM CULTURAL

As ações educativas que envolvem a Educação Patrimonial promovem um processo ativo do conhecimento, apropriação e valorização da cultura de uma comunidade. Seu escopo principal é proporcionar aos jovens uma nova visão sobre os bens culturais do seu grupo social para que possam reconhecer e valorizar estes bens. As atividades de estudo de um bem cultural seguem alguns critérios para serem aplicados durante a realização, como mostra o quadro a seguir.

PRESENTE	PASSADO	INFLUÊNCIA DO PASSADO NO PRESENTE
Como se apresenta o bem cultural hoje?	Como era o bem cultural no passado?	Quais elementos do passado podemos observar hoje?
Como explicar por que este bem cultural é assim no momento? Ele se diferencia ou se assemelha a outros bens culturais?	Por que este bem cultural era deste modo no passado? Como ele se diferenciava ou se assemelhava a outros bens culturais no passado?	Que impacto estas características provocaram neste bem cultural? É perceptível estas diferenças ou semelhanças com outros bens culturais?
Em medida este bem cultural se relaciona com outros bens culturais?	Em que medida este bem cultural se relacionava com outros bens culturais?	De que maneira os elementos do passado impactam este bem cultural? Como ele se relaciona na atualidade com outros bens culturais?
Em que proporção este bem cultural passa por mudanças? Como explicar?	Quais as transformações que este bem cultural sofreu ao longo do tempo? Como explicar?	Como e em que dimensão podemos identificar as mudanças ocorridas neste bem cultural na atualidade?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2021.



REFERÊNCIAS

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

GHIRARDELLO, Nilson; SPISSO, Beatriz. **Patrimônio Histórico: como e porque preservar**. Bauru: Canal 6, 2008.

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

LUIZ CARLOS RODRIGUES DA SILVA

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA/PEDAGÓGICA

*Educação Patrimonial em
Barra do Corda - MA:
Mosaico de Memórias*



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações de Seffner (2011) sobre a docência são propícias para se fazer um reflexão mais acurada sobre o papel do professor no processo de ensino de História. Ele propõe que há uma diferença entre palestra e aula. De forma imediata veio a seguinte pergunta: quantas vezes em sala de aula fui professor ou meramente um conferencista? O autor enumera três situações fundamentais para a existência de uma aula, que são: o conhecimento a respeito do componente curricular, os saberes inerentes à docência e os imprevistos. Ousamos acrescentar a este tripé, a leitura, tanto de textos verbais como os não verbais, representados por imagens, mapas, vestígios, monumentos, bens culturais, a interpretação e a problematização dessas fontes. Esses procedimentos convergem para que a aula alcance o seu foco, que é a construção do conhecimento histórico pelo estudante a partir da sua realidade.

Recordamos que várias vezes disse aos estudantes, até enfático: “esse assunto certamente vai cair no Enem”. Dessa forma, repetimos o conteúdo sem fazer com que o intuito maior do ensino de História aconteça de modo que, de acordo com Seffner (2011,p. 01) permita que “o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referências”. Para tanto, é imprescindível que os professores orientem os estudantes a utilizarem tais referências para que possibilitem a aprendizagem e a compreensão histórica dos mesmos. É evidente que, de alguma forma, tais comportamentos pressupõem o desenvolvimento de habilidades que propiciam a consciência histórica discentes.

Os professores de História são questionados constantemente com novos desafios nestes tempos de globalização, um deles é dinamizar a sala de aula com os diversos campos da historiografia. Esses desafios também ressoam nos estudantes em sua condição de meros receptores de conteúdos presentes nos livros didáticos, na maioria das vezes desconectados da vida e da realidade estudantil. Assim, urge utilizar os diferentes meios de ensino e temas para atender a um público escolar cada vez diferenciado e imersos em uma sociedade multicultural e com realidades sociais tão diferentes.

Quando nos colocamos a refletir sobre o ensino de História, percebemos um fosso existente entre o que é ensinado em sala de aula e o que é vivenciado pelos estudantes. Dessa forma, o nosso objetivo foi marcado pela busca da aprendizagem histórica dos nossos estudantes. Dito de outra forma, que fossem capazes de compreender o ensino de História

como um instrumento favorável para a análise crítica dos acontecimentos que os rodeiam e que são construídos pela ação de sujeitos comuns. Este processo seria mediado pelo estudo e pesquisa de um espaço de vivência coletiva de Barra do Corda –MA, o Mercado Público José Vieira Nepomuceno. Esse objetivo permite decifrar e interpretar o passado em forma de história.

Ao longo deste trabalho, o intuito foi provocar o debate sobre as possibilidades de pensarmos no presente por meio do entendimento do passado e nas formas como ele se apresenta. Dirigimos o nosso olhar para o patrimônio histórico cultural material de Barra do Corda, especificamente o Mercado Público, para compreendermos que é através da cultura e da memória que os sujeitos encontram identificação com os outros. Motivar o conhecimento sobre o patrimônio cultural da cidade nos daria condições para visitar lugares, entrevistar pessoas, pesquisar e explorar a cidade, construindo uma forma diferente de aprender História. A partir das atividades de intervenção, como a proposta nesta dissertação, percebe-se que o ensino de História pode ser dinâmico e atraente para os estudantes. De fato, relacionar o conteúdo com o patrimônio local suscita a compreensão do espaço social, provocando a assimilação de conceitos chaves como história, patrimônio cultural, memória, identidade por parte dos estudantes.

Dessa forma, estudar a história local como metodologia de ensino para potencializar os pressupostos da construção do conhecimento, aproximando o estudante do seu cotidiano, da família e do seu lugar, para o entendimento de si mesmo e do outro como sujeitos históricos. Nesse intuito renovador da prática pedagógica, as mudanças historiográficas provocaram no ensino de História outras interpretações entre o saber histórico escolar e novas pedagogias via uma metodologia voltada para atender as inquietações das atuais gerações. O estudo do local, como estratégia pedagógica, propicia a articulação das aulas de História com a aproximação do estudante às experiências vividas no passado e no presente, bem como realizar atividades vinculadas ao cotidiano.

Compreendemos que a problematização do patrimônio cultural e sua utilização como ferramenta pedagógica no ensino pode ser um importante instrumento para suscitar um novo olhar no ensino de História. Com a intervenção empírica no C. E. Arlindo Ferreira de Lucena, apontamos novas perspectivas para o ensino de História por meio da proposta da metodologia da Educação Patrimonial, no sentido de chamar a atenção para a necessidade de relacionar teoria e prática, propriedade e domínio do conteúdo, uso das novas possibilidades metodológicas e didáticas para a efetivação da aprendizagem histórica.

Nesse sentido, defendemos a inclusão da temática do patrimônio no currículo escolar, por meio de um programa de Educação Patrimonial, com a finalidade de envolver a comunidade no debate e na definição sobre as formas de resgate, identificação e preservação dos seus bens culturais. A Educação Patrimonial tem centrado o ensino nos bens culturais, objetivando oferecer aos sujeitos um contato mais direto com o patrimônio de seu entorno, problematizando os objetos ou patrimônios culturais que representam uma comunidade.

A partir do contexto descrito percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem em História por meio da Educação Patrimonial torna-se agradável para docentes e estudantes. O diálogo constante entre o ensino de História e a metodologia da Educação Patrimonial, problematizada a partir dos debates presentes na educação histórica, apresenta-se fundamental na proporção em que esse diálogo suscitou diferentes níveis de consciência histórica pelos estudantes ao problematizar o patrimônio cultural local. Por que esses patrimônios culturais locais pouco aparecem nos livros didáticos? O que é realmente cultura? Tais questionamentos respaldam a possibilidade levantada na pesquisa, ou seja, a metodologia da educação histórica ampliam as ações didáticas e metodológicas da Educação Patrimonial ao dinamizarem as novas abordagens no Ensino de História.

Diante dessas reflexões sobre os resultados deste estudo sobre a Educação Patrimonial, destacam-se algumas considerações percebidas no decorrer da pesquisa. Os estudantes conseguiram compreender o Ensino de História em outra perspectiva. Eles agora conseguem, a partir da análise das respostas presentes nos questionários aplicados durante atividades de Educação Patrimonial no Mercado Público de Barra do Corda-MA, articular aspectos teóricos e práticos na forma de explorar a história do local em que se está imerso através dos espaços públicos como um mercado, um bairro, uma igreja, uma feira, uma escola. Nesse sentido, a metodologia da Educação Patrimonial demonstrou ser positiva.

O uso da pesquisa-ação neste trabalho foi embasada em uma perspectiva de Ensino de História voltado para uma construção coletiva, no respeito aos sujeitos no processo histórico e na compreensão de que os estudantes são protagonistas nas ações educativas. Neste aspecto, os estudantes tiveram amplo espaço para manifestarem dúvidas, perguntas, questionamentos, opiniões, visões, saberes e socializar o que produziram. Ou seja, uma relação com o ensino que valorize a expansão dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula e que contemple a realidade do estudante e os locais de identidade. Seguindo este raciocínio, também colocamos a escola como um lugar que promove a busca pelo conhecimento, mas não o único. Dessa forma, o contato com as pessoas mais velhas, com as diferentes

manifestações, saberes e fazeres da comunidade, em espaços públicos favorece a aprendizagem em História. Neste trabalho, creditamos como uma experiência exitosa a pesquisa-ação que realizamos.

Outra percepção foi que é imprescindível passar por experiências concretas e participativas de aprendizagem para que haja interesse na área da Educação Patrimonial, como no caso do relato sobre a visita guiada e programada ao Mercado Público e a narrativa sobre a história de Barra do Corda. Narrar é se dispor ao diálogo consigo mesmo. A eficiência na prática do pensamento histórico exige envolvimento com significado, particularmente em locais que os estudantes possam explorar numa atmosfera de valorização dos saberes e possam manifestar suas visões e opiniões. Tal processo exige um planejamento cuidadoso que atente para aspectos como: escolha do local, roteiro da visita, propostas de atividades e linguagem adequada à faixa etária dos estudantes da Educação Básica.

Levando em consideração a necessidade de preservar o passado, esse processo exige conhecer e reconhecer o mercado público e o rico acervo cultural de Barra do Corda para que sejam incorporados em ações educativas na sala de aula. Assim, a escola e mais especificamente, o ensino de História defenda o compromisso de formar a consciência histórica no intuito de fornecer elementos para que ocorra a orientação e interpretação do passado e a salutar articulação entre educação, escola, patrimônio e a prática constante da cidadania.

Exercer a docência em História visitando o mercado ou explorando outros espaços da cidade, como centros históricos, casa de cultura, museus, lugares, ajuda os estudantes a perceberem, de acordo com a educação histórica, as diferenças entre as temporalidades do passado e presente. Barra do Corda, na nossa ótica, tem uma alma pulsante, tem coração com veias e artérias por onde circulam o sangue do litígio de Alto Alegre, a monumentalidade das suas edificações, a vida dos seus habitantes, que pulsa vibrante nas ruas, nas praças, nos mercados, nas casas, andar em Barra do Corda é sentir as nuances manifestadas em uma cidade impregnada de histórias.

Esta pesquisa-ação trouxe uma série de soluções para se trabalhar o ensino de História Local por meio da metodologia da Educação Patrimonial, apontando novos caminhos didáticos para serem aplicados em sala de aula. Exercer a docência em História é exercitar continuamente as inquietações, vivenciar as intrépidas mudanças sociais, políticas, econômicas; se repetimos ou problematizamos projetos de poder, provocando possibilidades para transformações da realidade temporal e social. É público e notório que o campo do

Ensino de História, e com ele o papel do docente, encontra-se diretamente afetado por demandas de representação e valorização de novos saberes, novos(as) sujeitos da história nas últimas décadas, tanto na sua dimensão pedagógica como historiográfica. Dessa forma, é necessário construir parâmetros que ultrapasse os limites impostos pelo Ensino de História tradicional, que repense currículos e práticas pedagógicas.

Ensinar História e para quem? Ao longo da pesquisa e das leituras, ficou mais evidente que, o como ensinar, deveria vir depois do para quem ensinar. O primeiro questionamento é tão importante quanto o segundo. Sensibilizar para a preservação do patrimônio pressupõe a existência de docentes comprometidos e sensíveis com o processo de ensino, bem como antenados na elaboração de novos instrumentos, no aperfeiçoamento de novas técnicas de ensino e aprendizagem e criando narrativas que venham proporcionar a experimentação de metodologias na abordagem do Patrimônio. Assim, desejamos que este trabalho contribua para uma prática de Educação Patrimonial que desperte o interesse do estudante pela História Local e do seu Patrimônio Cultural. Que sejamos também, por meio do Ensino de História, uma sensibilidade para a salvaguarda do Patrimônio Histórico Cultural. Acreditamos hoje, mais que antes, na força do Ensino de História para tal intento. Se essa força inspirar os educadores(as), ficaríamos felizes e realizados com esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy Abreu. **Blaise Cendrars no Brasil e os modernistas**. São Paulo: FAPESP/Editora 34, 1997.

BARBOSA, Agnaldo Souza. A proposta de um estatuto para a História local e regional: algumas reflexões. **Revista História e perspectiva**, Uberlândia, n. 20/21, jan./dez. 1999.

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

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. O ensino da história a partir da teoria de Jorn Rüsen. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: [s. n.], 2011.

BARROS, José D'Assunção. História e Memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, v. 3, n. 5, p. 35-67, jan./jun. 2009.

BARROS, José D'Assunção. História, Espaço e Tempo: interações necessárias. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752006000200012> Acesso em: 13.Abril.2020.

BARROS, José D'Assunção. Sobre a feitura da micro-história. **Revista OPSI**, v. 7, n. 9, p. 167-185, jul./dez. 2007.

BEZERRA, Jorge Luis de Medeiros. **Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína/TO, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

_____, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2002.

BRANDES, Galeno E. **Barra do Corda na História do Maranhão**. São Luís, MA: SIOGE, 1994.

BRASIL. Senado Federal do. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis

do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história, geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 20.Maio.2020.

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

BRASIL. **Art. 216, da Constituição Federal de 1988, de 26 de setembro de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRAUDEL, Fernand. **Os Jogos das Trocas:** Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII, tomo 2. Lisboa: Cosmos, 1985.

BURKE, Peter. **A Escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo, SP: Unesp, 1992.

_____. **Testemunha ocular:** o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963>> Acesso em: 09.Junho. 2020.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. Revista **Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jun. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008>> Acesso em: 22 jun. 2020.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. Educação Patrimonial e Sociedade. Patrimônio - **Revista Eletrônica do IPHAN**, n. 3, jan./fev. 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, Inverno 2001. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>> Acesso em: 15.Fevereiro.2020.

CHAGAS, Mário. O pai de Macunaíma e o patrimônio espiritual. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009.

CHARTIER, Roger. A Visão do Historiador Modernista. In: FERREIRA, Maria de Moraes; AMADO, Janaína (Coords.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2006. p. 215-219.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábua rasa do passado?** São Paulo, SP: Ática, 1989. p. 93-99.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo, SP: Estação Liberdade: Unesp, 2006.

CLEMENTE, Marcos Edilson de Araújo. **Lampiões Aceso**: o Cangaço na memória coletiva. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008.

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. **Territórios em confronto**: a dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo, SP: HUCITEC, 2002.

CONSTANTINO, Núncia Maria Santoro de. O que a micro-história tem a nos dizer sobre o regional e o local. **Revista Unisinos**, São Leopoldo n. 10, 2004.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **Movimento do Ensino de História no pós-1980**: uma análise à luz da teoria da transposição didática. Universidade Federal do Ceará, 2011.

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

DELGADO, Lucília de Almeida; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 2, n. 4, p.19-34, 2013.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - ANPUHRS, 11., 2012, Rio Grande/RS. **Anais [...]**. Rio Grande/RS: FURG, 2012.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, dez. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-101X003006013>> Acesso em: 29.Junho.2020.

FILGUEIRAS, Beatriz Silveira Castro. **Do mercado popular ao espaço de vitalidade: o Mercado Central de Belo Horizonte**. 2006. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009. p. 59-79.

FONSECA, Selva Guimarães. **História Local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**. História Oral, v. 9, n. 1, p.125-141, jan.- jun. 2006.

FILHO, Manoel Ferreira Lima; ABREU, Regina Maria do Rego Monteiro de. A antropologia e o patrimônio cultural no Brasil. In: FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornélia (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2007. p. 20-43

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra Cássia de Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2006.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O Patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009. p. 25-33.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância**. In: MONTEIRO, A.M.F.C. et.all. Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

GOUBERT, Pierre. História Local. **História e Perspectiva**, Uberlândia, n. 6, jan./jun. 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.p. 9-23.

HOFFMANN, Siumara Vicelli. **O processo da pesquisa histórica como proposta metodológica para o ensino de história no ensino médio**. Curitiba, PR: SEEP, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Museu Imperial, 1999.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E; MONTEIRO, A. **Guia Básico de Educação Patrimonial do IPHAN**. Brasília, Petrópolis: IPHAN, 1999.

_____, Maria de Lourdes Parreiras. Fundamentos da Educação Patrimonial. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 25-35, jan./jun.2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Série POP300 – 2020 – Projeção da população do Brasil**. 2020. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_dou/default_resultados_dou.shtm>. Acesso em: 10. Out. 2020.

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

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial**. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>> Acesso em: 23 abr. 2020.

ITAQUI, José. **Educação Patrimonial: a experiência da quarta Colônia**. Santa Maria, RS: Pallot, 1998.

LAWARD, Diógenes Nicolau. **Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: USP – Faculdade de Educação – 2004. (Dissertação de mestrado).

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2013.

LEDUR, Flávia Albertina Pacheco. **Educação Patrimonial formal como elemento reconhecedor do Patrimônio Cultural de São Mateus do Sul – PR**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade do Contestado, Canoinhas, 2012.

MARTINS, Ângela Maria Souza. A Pedagogia libertária e a Educação Integral. **Histedbr**, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6F24ICKQ.doc>. Acesso em: 19 maio 2020.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas**. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992.

NIKITIUKI, Sônia. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

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

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura e Patrimônio: um guia**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2008.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museus e o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 143-154, 2010.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. O patrimônio cultural no discurso e na lei: trajetórias do debate sobre a preservação no Brasil. **Revista Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 55-57, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PIERRI, Maria Clara Queiroz; VALENTE, Ana Lúcia E. F. **A feira livre como canal de comercialização de produtos da agricultura familiar**. UNB, Brasília-DF- BRASIL. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/15/234.pdf>>. Acesso em: 15/06/2019.

PIMENTA, B. S. G. **Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da Teoria da Atividade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Patrimonial e Patrimônio: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. 2011. (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/19745>> Acesso em: 18.Maio. 2020.

PIRES, Maria Coeli Simões. **Da proteção ao patrimônio cultural: o tombamento como principal instituto**. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 1994.

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

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras: 1934**. Brasília, DF: Senado Federal. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras, v. III).

POMIAN, Krzystof. **Coleção**. In: Enciclopédia Einaudi. V. 1 (Memória-História). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 51-86.

PORTELLI, Alessandro. A Bomba de Turim: a formação da memória no pós-guerra. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 69-89, jan./jun. 2006.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena**. Barra do Corda-MA, 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo, SP: Ática, 1993.

REIS, José Carlos. Anos 1850: Varnhagen. O elogio da colonização portuguesa. In: REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen à FHC**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In: **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida M. Dias (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

ROLNIK, Raquel. História urbana: história na cidade? Cidade e história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUH, 1992, Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador, BA: UFBA/Faculdade de Arquitetura, 1992.

ROTMAN, Mônica; CASTELLI, Alicia Norma Gonzalez de. Patrimônio e cultura: processo de politização, mercantilização e construção de identidades. In: FILHO, Manuel Ferreira Lima; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornélia (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2007. p. 56-79.

SANT'ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009. p. 49-58.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História Oral na Sala de Aula. Autêntica**: Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo, SP: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da. A Educação Patrimonial como estratégia de Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda-Maranhão. **Revista Humanidades & Tecnologia**. Belo Horizonte, v.1, n.21, p. 127-142, 2020.

SILVA, André Brasil da. **Pesquisa e Ensino de História Local**: vivência de ensino e aprendizagem na escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda-MA . 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína, 2020.

SOARES, André Luis Ramos. Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. In: SOARES, André Luis Ramos et al. (Orgs.). **Educação Patrimonial**: relatos e experiências. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2003.

SOUZA, Giane Maria de. Encontros com a memória: uma experiência de educação em patrimônio histórico. In: LEAL, Elizabeth; PAIVA, Odair Cruz (Orgs.). **Patrimônio e história**. Londrina: PR: Unifil, 2014. p. 51-52.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e a narrativa**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, André Wagner. **História, Historiografia e Ensino de História em relação dialógica com a Teoria da Complexidade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Multifoco, 2011.

ROUSSO, Henry. A Memória não mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 93-101.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende Martins. 1ª reimpressão. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2010.

SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SAMUEL, Raphael. História local e História oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH, v. 9, n. 19, p. 219-242, set. 1989.

SANTOS, Joaquim Justino moura dos. **História do lugar**: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. História, Ciências, Saúde- Manguinhos. Rio de Janeiro, v. 9 (1): 105-124, jan./abr. 2002.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33. 2010.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo, SP: Unesp, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 81-96, 1 semestre 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 1998. p. 54-68.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jorn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, SP: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff. Educação para o patrimônio na escola: experiência no estágio de docência em História. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan

Targino Zaleski (Orgs.). **Patrimônio Cultural e ensino de história**. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

SILVA, Aletícia Rocha da. **Educação Patrimonial no Ensino de História: a Feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína/TO, 2018.

SILVA JÚNIOR, Acioli Gonçalves da. **Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: uma proposta para o trabalho docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História oral**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História**, v. 23, n. 1-2, p. 13-32, 2004

ZARAGOZA, Gonzalo. La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. In: CARRETERO, Mario; MUNICIO, Juan Ignacio Pozo; ASENSIO, Mikel. (Coords.). **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1989.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário socioeconômico e cultural



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e cultural. Este questionário é documento essencial para a realização da pesquisa em nível de Mestrado em Ensino de História que tem como título **A Educação Patrimonial como estratégia de ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda – Maranhão**, na linha de pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos completos.

3. Você trabalha?

Sim

Não

Se positivo, trabalha onde e com quem? _____

4. Estado de nascimento: _____ Município de nascimento: _____

5. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?

6. Você mora na zona: Urbana Rural.

7. Qual local de Barra do Corda que você mais gosta? Por quê?

8. Como você se classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?

A Branca

B Parda

C Indígena

D Preta

E Oriental

9. Qual a sua religião?

Apêndice 2: Convite



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

CONVITE

O Professor e pesquisador Luiz Carlos Rodrigues da Silva, vem respeitosamente à presença de Vossa Senhoria, por meio deste, convidá-lo (a) para participar da reunião de estudo que ocorrerá no C E Arlindo Ferreira de Lucena (auditório), no dia 09 de outubro de 2019, quarta-feira, às 19h15min, onde serão tratados assuntos da pesquisa em História.

Aproveitando o ensejo, renovo protestos de estima e consideração. Barra do Corda, 02 de setembro de 2019.

Professor Luiz Carlos R. da Silva.

CONVITE

O Professor e pesquisador Luiz Carlos Rodrigues da Silva , vem respeitosamente à presença de Vossa Senhoria, por meio deste, convidá-lo (a) para participar da reunião de estudo que ocorrerá no C E Arlindo Ferreira de Lucena (auditório), no dia 09 de outubro de 2019, quarta-feira, às 19h15min, onde serão tratados assuntos da pesquisa em História.

Aproveitando o ensejo, renovo protestos de estima e consideração. Barra do Corda, 02 de setembro de 2019.

Professor Luiz Carlos R. da Silva.

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido menores de 16 anos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES DE 16 ANOS

Seu (ua) filho (a) está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa a nível de Mestrado intitulada **A Educação Patrimonial como estratégia de Ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena em Barra do Corda – Maranhão**. A pesquisa será realizada por **Luiz Carlos Rodrigues da Silva** e tem como objetivo geral **Analisar a prática de ensinar a História Local por meio da Educação Patrimonial no espaço do Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno, na turma de 1 ano A do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena**.

Acreditamos que ela seja importante para ajudar a reconhecer o Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno como um espaço rico de história e memória. Pretende-se realizar ações de resgate de memória com os mercadores e estudantes do 1 ano A – matutino. É esse ambiente, como um lugar de construção cultural, de conexão entre espaço urbano e espaço rural, espaço público por excelência, os quais são essenciais para a construção de identidades de um determinado povo, o qual possibilita o encontro interpessoal, propiciando àqueles que nele realizam a vivência de relações sociais de coletividade à construção de vínculos sociais e afetivos, repleto de pluralidade social, bem como a oralidade dos mercadores pode ajudar a contar um pouco da História Local e de como Barra do Corda foi se estruturando ao longo das temporalidades.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação na pesquisa será de assistir aulas e debates sobre Educação Patrimonial e realizar atividades escritas sobre a temática durante as aulas e momentos extraclasse do Componente Curricular História, realizar visita guiada pelo professor do Componente Curricular ao mercado público municipal, produzir textos, realizar entrevistas, apresentar o resultado das pesquisas em sala de aula e espaços pertinentes ao tema. Os riscos para o participante do estudo em foco são mínimos ou nulos, pois se trata de situação de sala de aula e espaços de aprendizagem acadêmica. Além disso, seu (ua) filho (a) estará acompanhado do pesquisador e do restante da turma de estudantes. Seu (ua) filho (a) ficará em companhia apenas do pesquisador ou sozinho com estranhos à pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente e convicto de que a privacidade de meu representado será respeitada, seu nome ou qualquer outra informação que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em absoluto sigilo. O pesquisador se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados pessoais, bem como o controle da exposição dos dados de pesquisa para não identificar o menor.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo em andamento e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso recusar a participação do meu representado no estudo ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e de, por desejar sair da pesquisa, este não terá nenhum prejuízo.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presente neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e esclarecidas e eu estou satisfeito com as respostas. Tenho ciência que este documento assinado e datado será arquivado pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do documento e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____
 Data de nascimento: _____ Idade: _____

DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____
 Telefone: _____ E-mail _____

Barra do Corda (MA), ____/____/2019.

 Assinatura do participante da pesquisa Assinatura do responsável

 Luiz Carlos Rodrigues da Silva
 Pesquisador

Apêndice 4: Termo de Autorização de Uso de Imagem menores de 16 anos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM MENORES DE 16 ANOS

Eu, _____ por meio do meu responsável _____ AUTORIZO o uso de minha imagem , captada através das mais diversas mídias, como celulares, câmeras fotográficas e filmadoras, para a utilização não comercial em fotos, folders, homepage, mídia eletrônica, ou outros meios de publicação da pesquisa, por prazo indeterminado. Em momento algum será permitido qualquer tipo de comercialização das imagens do participante, sendo seu uso restrito na tabulação de dados e formulação da narrativa da dissertação, apresentação do trabalho em eventos acadêmicos, palestras e no produto final, aqui denominado de proposição didática.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presente neste Termo de Autorização de Uso de Imagem e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas e dúvidas foram respondidas e esclarecidas e eu estou satisfeito com as respostas. Tenho ciência que este documento assinado e datado será arquivado pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do documento e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

DADOS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____
Data de nascimento: _____ Idade: _____

DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____
Telefone: _____ E-mail _____

Barra do Corda (MA), ____/____/2019.

Assinatura do participante da pesquisa Assinatura do responsável

Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Pesquisador

Apêndice 5: Roteiro da entrevista com os mercantes do Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno.



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIS MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS MERCANTES DO MERCADO PÚBLICO
MUNICIPAL JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO**

PERGUNTAS PESSOAIS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Gênero: () Masculino () Feminino

Endereço: _____

Escolaridade: Ensino Fundamental – 1 ao 5 ano () completo () incompleto

Fundamental - 6 ao 9 ano () completo () incompleto

Ensino Médio 1 ao 3 ano () completo () incompleto

Curso Profissionalizante () completo () incompleto

Qual curso? _____

Curso Superior () completo () incompleto

Qual curso? _____

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE VENDA NO MERCADO

1. Você chega no mercado que horas para iniciar as atividades ?
2. O trabalho é realizado ao longo do dia? Ou só durante um turno?
3. Você trabalha todos os dias da semana?
4. Geralmente você trabalha até que horas?
5. Você sempre trabalhou neste box?
6. Quais os principais problemas que o mercado têm na atualidade?
7. Você propõe alguma mudança na estrutura de funcionamento do mercado?
8. Qual é a participação da Prefeitura Municipal na estrutura de funcionamento do Mercado?
9. Como se dá a escolha e a entrega dos boxes para os mercantes?
10. Tem alguma taxa a ser paga pelo uso do box?

ATIVIDADES ESPECÍFICAS DE MERCANTE

1. Você exerce esta atividade desde quando?
2. Por que escolheu ser mercante?
3. Você trabalha com a venda de qual produto ou quais produtos?
4. Tem mais alguém da sua família exercendo esta atividade? Quais produtos eles vendem?
5. Foi difícil aprender a fazer essa atividade? Como foi o aprendizado?
6. Como foi o processo de escolha para vender estes produtos? Foi uma decisão pessoal?

FORMAS DE OBTENÇÃO E TRANSPORTE DOS PRODUTOS

1. Qual a origem dos produtos que você vende?
2. De que forma os produtos chegam no mercado? (meio de transporte).
3. Alguém colabora com você no processo de transporte dos produtos?
4. É alguém da família?
5. Todos os produtos são vendidos? O que é feito se isto não acontece?
6. Qual o dia da semana mais movimentado?
7. Qual o procedimento utilizado para estabelecer os preços dos produtos à venda?

IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE DE SER MERCANTE

1. Qual a importância desta atividade para você?
2. Esta é a única atividade praticada por você? Tem outra forma de trabalho?
3. Qual a importância do Mercado Público para Barra do Corda?
4. O que é mais interessante para você no Mercado Público?
5. Tens lembranças dos primeiros clientes? Algum especial? Ainda frequentam o seu box?

RELATOS DA HISTÓRIA DO MERCADO PÚBLICO MUNICIPAL

1. Você é mercante desde quando?
2. Qual o conhecimento que você tem sobre a origem do mercado?
3. O mercado sempre funcionou neste local?
4. Qual a quantidade de mercantes no início do funcionamento do mercado?
5. Quais os principais produtos comercializados nos primeiros anos do mercado?
6. Como foi que a prefeitura locou os primeiros mercantes nos boxes?
7. Você paga alguma taxa para usar o box?
8. Quais as mudanças no espaço do mercado ao longo do tempo? Mudou muito do seu aspecto original?
9. Quais as mudanças no perfil das pessoas que frequentam o mercado?
10. Quanto em média você lucra por mês?
11. Qual o impacto econômico para você após a inauguração do Mercado no bairro Tresidela?
12. Você viveu algo particular ao longo do seu trabalho no mercado? Poderias relatar?

Apêndice 6: Transcrição da entrevista com o roteiro da entrevista. Data da entrevista: 08 de dezembro de 2020.

Local da entrevista: Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno
Entrevistadores: equipe de cinco estudantes do Segundo ano A (Ensino Médio), mediado pelo professor.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIS
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

PERGUNTAS PESSOAIS

Nome: Constância Gomes da Silva

Data de nascimento: 29/01/1972 **Gênero:** () Masculino (X) Feminino

Endereço: Rua Gonçalves Dias – 37 – Barra do Corda –MA.

Escolaridade: Ensino Fundamental – 1 ao 5 ano () completo () incompleto

Fundamental - 6 ao 9 ano () completo () incompleto

Ensino Médio 1 ao 3 ano () completo () incompleto

Curso Profissionalizante (X) completo () incompleto

Qual curso? _____

Curso Superior (X) completo () incompleto

Qual curso? Pedagogia

Função que desempenha no Mercado: venda de produtos feitos com tapioca e cuscuz.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE VENDA NO MERCADO

1. Você chega no mercado que horas para iniciar as atividades?

05h. Bem cedo do dia, né? (risos).

2. O trabalho é realizado ao longo do dia? Ou só durante um turno?

Eu trabalho somente em um turno. O turno da manhã. É o período que tenho clientes para atender porque trabalho com produtos para o café da manhã.

3. Você trabalha todos os dias da semana?

Sim. Também em dias santos e feriados (risos). Sabe, é a necessidade.

4. Geralmente você trabalha até que horas?

Eu começo a trabalhar às 05h e só vou embora por volta das 11h.

5. Você sempre trabalhou neste box?

Sim. Herdei da minha mãe. Lá se vão 22 (vinte e dois) anos trabalhando neste mesmo local.

6. Quais os principais problemas que o mercado têm na atualidade?

Vixe (sic). (risos). São muitos. A estrutura não é adequada, não tem funcionários para executar a limpeza, iluminação precária, problemas com a higiene (...) a prefeitura não ajuda em nada. Ah! Tem também a questão dos atos de vandalismo e o espaço é muito quente e abafado.

7. Você propõe alguma mudança na estrutura de funcionamento do mercado?

Sim. São tantas que fica difícil saber por onde iniciar. Mas não tem como haver mudança por ser muito pequeno, mas mudaria o local da fossa, quando enche fica um mau cheiro, e nós fica (sic) correndo risco de pegar doenças. Gostaria também da ampliação do local para colocar umas mesas para acomodar os meus clientes. (risos). Sabe, não custa sonhar, né? (risos).

8. Qual é a participação da Prefeitura Municipal na estrutura de funcionamento do Mercado?

Para falar a verdade, nenhuma. Estamos abandonados. Mas a gente receber apoio e cuidado por parte da prefeitura, sabe?

9. Como se dá a escolha e a entrega dos boxes para os mercantes?

Eu consegui por meio da minha mãe. Foi herdado da família. Mas outros compram de outro mercante.

10. Tem alguma taxa a ser paga pelo uso do box?

Não. Não é cobrada nenhuma taxa para nós.

ATIVIDADES ESPECÍFICAS DE MERCANTE**1. Você exerce esta atividade desde quando?**

Desde pequena. Bastante tempo.

2. Por que escolheu ser mercante?

Não escolhi. Foi devido a falta de oportunidade e a necessidade (pausa) naquele tempo não se tinha tantas opções para fazer magistério. Mas consegui fazer magistério e Pedagogia com os lucros do mercado.

3. Você trabalha com a venda de qual produto ou quais produtos?

Vendo produtos destinados ao café da manhã. Tapioca e cuscuz de arroz e milho.

4. Tem mais alguém da sua família exercendo esta atividade? Quais produtos eles vendem?

Sim. Vendem os mesmos produtos que eu vendo. Sabe, é coisa de família. (risos).

5. Foi difícil aprender a fazer essa atividade? Como foi o aprendizado?

Ah! Não foi difícil, não. Sempre trabalhei com minha mãe e fui aprendendo vendo ela fazer.

6. Como foi o processo de escolha para vender estes produtos? Foi uma decisão pessoal?

Foi o que aprendi com minha mãe. Não tive opção.

FORMAS DE OBTENÇÃO E TRANSPORTE DOS PRODUTOS**1. Qual a origem dos produtos que você vende?**

Eu compro nos supermercados e de vendedores a tapioca, o arroz e o milho. Em casa eu faço os produtos de alimentação que vou vender.

2. De que forma os produtos chegam no mercado? (meio de transporte).

Eu utilizo uma moto para levar os produtos até o mercado. É um pouco desconfortável, mas no fim dá tudo certo. (risos).

3. Alguém colabora com você no processo de transporte dos produtos?

Sim.

4. É alguém da família?

Não.

5. Todos os produtos são vendidos? O que é feito se isto não acontece?

Geralmente consigo vender todos os produtos. A gente já tem uma base da quantidade que as pessoas consomem. Quando não vendo tudo, faço doação do que sobrou.

6. Qual o dia da semana mais movimentado?

O dia de maior movimento no mercado é a segunda-feira.

7. Qual o procedimento utilizado para estabelecer os preços dos produtos à venda?

Fazemos um acordo entre nós. É tudo combinado antes das vendas.

IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE DE SER MERCANTE**1. Qual a importância desta atividade para você?**

É tudo pra mim. É daquilo que tiro o sustento para a minha família.

2. Esta é a única atividade praticada por você? Tem outra forma de trabalho?

Não. Sou formada em Pedagogia e em Educação Especial.

3. Qual a importância do Mercado Público para Barra do Corda?

Importantíssimo. É um lugar rico de memórias, de lembranças, de encontros e de movimentação financeira cotidiana. É a movimentação do comércio no centro da cidade.

4. O que é mais interessante para você no Mercado Público?

A amizade entre os mercantes. Não há briga ou desentendimento entre nós. Isso é muito bonito e difícil de se ver por aí.

5. Tens lembranças dos primeiros clientes? Algum especial? Ainda frequentam o seu box?

Sim. Clientes que vieram de minha mãe e que frequentam normalmente a minha banca. Isso é muito gratificante.

RELATOS DA HISTÓRIA DO MERCADO PÚBLICO MUNICIPAL**1. Você é mercante desde quando?**

Desde 1998. Há 22 (vinte e dois) anos. Desde pequena.

2. Qual o conhecimento que você tem sobre a origem do mercado?

Antigamente era apenas mesas e lonas.

3. O mercado sempre funcionou neste local?

Sim. Que eu saiba, sim.

4. Qual a quantidade de mercantes no início do funcionamento do mercado?

Não sei exatamente a quantidade. Mas acho que era cerca de quarenta.

5. Quais os principais produtos comercializados nos primeiros anos do mercado?

Eram produtos da terra. Era muito fartura de produtos agrícolas e carnes, inclusive carnes de caça.

6. Como foi que a prefeitura locou os primeiros mercantes nos box?

Isso eu não sei explicar. Minha mãe nunca comentou nada a respeito.

7. Você paga alguma taxa para usar o box?

Não pagamos nenhuma taxa. Somos isentos de pagar qualquer tipo de imposto ou taxa.

8. Quais as mudanças no espaço do mercado ao longo do tempo? Mudou muito do seu aspecto original?

Ah! Como mudou. Mudanças na sua estrutura interna e externa. Foi ampliado de tal maneira que hoje ocupa até o espaço da antiga Praça Getúlio Vargas. Também mudanças na quantidade de mercantes e de produtos que são vendidos.

9. Quais as mudanças no perfil das pessoas que frequentam o mercado?

Antes era a elite, a classe mais rica que frequentava o mercado. Hoje temos uma quantidade significativa de indígenas e os trabalhadores que trabalham (sic) nas lojas em torno do mercado.

10. Quanto em média você lucra por mês?

Lucro em média de R\$ 1.000,00 a 1.500,00 por mês. O dia em que a renda é maior é na segunda-feira.

11. Qual o impacto econômico para você após a inauguração do Mercado no bairro Tresidela?

Sim. O impacto foi muito grande. Antes da inauguração dos mercados na Tresidela e na Altamira eu faturava cerca de R\$ 3.000,00 por mês.

12. Você viveu algo particular ao longo do seu trabalho no mercado? Poderias relatar?

Sim. Sou a única que conseguiu se formar em Pedagogia. Também fazer duas especializações. Isso é fantástico!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIS MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Apêndice 7: Questionário aplicado aos estudantes sobre a temática Educação Patrimonial.

1. Como você compreende o conceito de Patrimônio Cultural?
2. Para você, o que poderia ser considerado como Patrimônio Cultural no Mercado Público *José Vieira Nepomuceno*?
3. Para você, o Mercado Público deve receber o título de Patrimônio Cultural de Barra do Corda? Você poderia explicar?
4. Você poderia destacar algum patrimônio do mercado municipal? Qual a sua importância cultural?
5. Após a realização da visita programada e guiada ao mercado, das entrevistas com os mercantes, dos debates nas oficinas, você poderia identificar as mudanças que aconteceram no mercado e em Barra do Corda?
6. Você poderia identificar algumas evidências do passado presente no Mercado Público? Justifique.
7. Você poderia relatar o que conseguiu aprender sobre a história de Barra do Corda, sobre a história do mercado, sobre as pessoas, sobre os produtos vendidos no local?
8. Por que é importante estudar a cultura local?
9. A partir dos debates envolvendo o patrimônio histórico e cultural de Barra do Corda, é possível fazer alguma relação com o conteúdo estudado em sala de aula?
10. Cite o que você achou de mais e menos interessante ao longo da execução do projeto sobre o Mercado Público de Barra do Corda.
11. É importante realizar atividades abordando a temática da História Local? Justifique.
12. Qual a sua impressão sobre a aplicação da metodologia da História Oral na visita ao mercado?
13. Você acredita que se pode aprender História fora da escola? Onde se aprende História?

14. A realização de atividades de campo facilita a aprendizagem de História? Cite também os aspectos positivos e negativos desta ação pedagógica.

15. Na sua opinião, porque nem sempre valorizamos o nosso patrimônio? Geralmente, valorizamos o patrimônio de outros lugares.

16. Em que sentido este projeto sobre Educação Patrimonial ajudou você a ter uma nova percepção sobre o Patrimônio Cultural de Barra do Corda?

1ª Edição - Fevereiro de 2021

Jornal dos estudantes do
C. E. Arlindo Ferreira de Lucena
Barra do Corda –MA



JORNAL
**História
Local**

Coordenação editorial:
Luiz Carlos Rodrigues da Silva.

Designer Gráfico:
José Nildo F. Pinheiro

Equipe de jornalistas:
Anna Karoline dos Santos Sousa
Higraine Vitória Bispo Carvalho
Karla Maria Silva Gomes
Luana da Cunha Oliveira
Rodrigo Chaves Ribeiro

Orientador:
Dr. Marcos Edilson
de Araújo Clemente

Editorial



A existência de um jornal escolar é a expressão do investimento da escola na educação para uma cidadania participativa e inclusiva. Este jornal é fruto da pesquisa em nível de mestrado em Ensino de História do ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins –UFT, Campus Araguaina, que envolve o Professor Luiz Carlos e os estudantes do Segundo A (Ensino Médio) sobre Educação Patrimonial e História Local. Nesta primeira edição apresentamos a entrevista com a mercante Constância Gomes da Silva. Boa leitura!



A Educação Histórica desburocratiza o ensino de História que é engessado pela cultura escolar e pelo livro didático que fragmenta o conhecimento histórico. A Educação Histórica traz uma nova proposta para o ensino de História desvinculando-a da concepção da narrativa pronta e acabada. Dessa forma, que tal irmos ao Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno buscar informações sobre a cidade de Barra do Corda? Qual o conhecimento que você tem sobre a origem do Mercado? Qual a importância do Mercado para os barra-cordenses?

Estas e outras perguntas foram feitas para a mercante Constância Gomes da Silva pelos estudantes do Segundo A.

Dona Constância exerce a função de mercante desde pequena, quando herdou a banca da sua mãe no ano de 1998. Ela exerce essa mesma função há 22 (vinte e dois) anos exatamente na mesma banca herdada da mãe.

A rotina de trabalho da dona Constância inicia às 05h e vai até às 11h, de domingo a domingo, inclusive trabalhando em dias santos e feriados. Ela ressalta que em tempos carnavalescos chega mais cedo no Mercado para atender os foliões. Ela também relata que foi por falta de oportunidade e por necessidade que foi ser mercante, seguindo a mesma função da sua mãe. A mercante observa que naquele tempo era muito difícil escolher uma profissão. Era para as pessoas mais ricas e abastadas.

A mercante Constância trabalha no Mercado vendendo produtos para um delicioso café da manhã. Comidas típicas feitas de tapioca, mandioca e trigo. Bolos

de diversos sabores e cheiros. Ela relata que aprendeu a fazer os seus produtos observando a sua mãe fazer. Não teve nenhuma dificuldade para exercer a profissão. Outro ponto marcante do relato da mercante é que ainda hoje atende clientes da sua mãe.

A mercante traz na memória a estrutura do Mercado em tempos passados. Ela observa que era apenas um galpão com mesas e lonas e que ao longo do tempo passou por muitas mudanças e reformas. Porém, ela narra que a estrutura atual passa por muitos problemas. Questão de higiene, segurança, limpeza, vigilância e que a prefeitura deveria participar mais para conservar este lugar que é patrimônio cultural dos barra-cordenses.

A mercante também lembra que o Mercado tem uma importância fundamental para o comércio de Barra do Corda e que os mercantes não pagam nenhuma taxa para fazer uso da banca ou do box.

Dona Constância observa, com muito orgulho, que foi por meio da sua atividade mercante que conseguiu se formar em Magistério, em Pedagogia e fazer duas especializações, em Psicopedagogia e Educação Especial. Espera a oportunidade para ser aprovada em um concurso público para exercer a docência.

Dona Constância narra que o número de visitantes e de mercantes diminuiu ao longo do tempo, em grande parte devido à construção dos mercados na Tresidela e na Altamira. O impacto foi muito grande na vida dos mercantes do centro. Porém, o Mercado é um espaço rico de memórias e continua vivo e dinâmico.

2ª Edição - Fevereiro de 2021

Jornal dos estudantes do
C. E. Arlindo Ferreira de Lucena
Barra do Corda –MA



JORNAL
**História
Local**

Coordenação editorial:
Luiz Carlos Rodrigues da Silva.

Designer Gráfico:
José Nildo F. Pinheiro

Equipe de jornalistas:
Anna Karoline dos Santos Sousa
Higraine Vitória Bispo Carvalho
Karla Maria Silva Gomes
Luana da Cunha Oliveira
Rodrigo Chaves Ribeiro

Orientador:
Dr. Marcos Edilson
de Araújo Clemente

Editorial



A existência de um jornal escolar é a expressão do investimento da escola na educação para uma cidadania participativa e inclusiva. Este jornal é fruto da pesquisa em nível de mestrado em Ensino de História do ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins –UFT, Campus Araguaína, que envolve o Professor Luiz Carlos e os estudantes do Segundo A (Ensino Médio) sobre Educação Patrimonial e História Local. Nesta primeira edição apresentamos a entrevista com a mercante Maria Madalena da Silva Canela. Boa leitura!



A Educação Histórica desburocratiza o ensino de História que é engessado pela cultura escolar e pelo livro didático que fragmenta o conhecimento histórico. A Educação Histórica traz uma nova proposta para o ensino de História desvinculando-a da concepção da narrativa pronta e acabada. Dessa forma, que tal irmos ao Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno buscar informações sobre a cidade de Barra do Corda? Qual o conhecimento que você tem sobre a origem do Mercado? Qual a importância do Mercado para os barra-cordenses?

Estas e outras perguntas foram feitas para a mercante Maria Madalena da Silva Canela pelos estudantes do Segundo A.

Dona Maria Madalena exerce a função de mercante desde pequena, na época tinha sete anos, quando acompanhava a mãe e depois herdou a banca. Ela relata que o negócio prosperou ao longo do tempo e foi necessário adquirir uma nova banca para atender os seus clientes. Ela exerce essa mesma função exatamente na mesma banca herdada da mãe.

A rotina de trabalho da dona Maria Madalena inicia às 06h e vai até às 15h, de segunda a sábado, ela enfatiza que não trabalha aos domingos. Ela ressalta que gosta do seu trabalho de mercante e que aprendeu tudo com os seus pais. Ela também relata que foi por falta de oportunidade e por necessidade que foi ser mercante, seguindo a mesma função da sua mãe. A mercante observa que naquele tempo era muito difícil escolher uma profissão.

A mercante Maria Madalena trabalha no Mercado vendendo frutas e legumes, com destaque para a venda de laranja, banana, tomate, tangerina, azeite de coco, abacate e tantos outros produtos. Ela narra que todos os seus produtos são comprados no Ceará e lamenta não ser produzido em Barra do Corda, com tanto potencial agrícola. A mercante observa que o melhor período de venda vai do dia 7 (sete) ao dia 26 (vinte e seis) de cada mês. Outro ponto marcante do relato da mercante é que ainda hoje atende clientes da sua mãe, como o seu Aristides e dona Nildete. A mercante reitera que hoje a maioria dos seus clientes são os povos tradicionais da etnia Canela.

A mercante traz na memória a estrutura do Mercado em tempos passados, notadamente da época em que foi prefeito de Barra do Corda Elizeu Chaves Freitas, que construiu o galpão para a venda de frutas e legumes. Ela observa que era apenas um galpão com mesas e lonas e que ao longo do tempo passou por muitas mudanças e reformas. Porém, ela narra que a estrutura atual passa por muitos problemas. Questão de higiene, segurança, limpeza, vigilância e que a prefeitura deveria participar mais para conservar este lugar que é patrimônio cultural dos barra-cordenses.

A mercante também lembra que o Mercado tem uma importância fundamental para o comércio de Barra do Corda e que os mercantes não pagam nenhuma taxa para fazer uso da banca ou do box, mas precisam de alvará para trabalhar no local. A mercante ressalta que é a única fonte de renda da família e sonha em ver o Mercado novamente dinâmico e mais visitado.

Dona Maria Madalena observa que a estrutura atual do Mercado precisa urgentemente de uma ampla reforma para atender as necessidades básicas dos mercantes e visitantes. Ela observa que a prefeitura deve olhar com mais atenção para o local para resolver os problemas de infraestrutura.

Dona Maria Madalena lembra que o número de visitantes e de mercantes diminuiu ao longo do tempo, em grande parte devido à construção dos mercados na Tresiela e na Altamira. O impacto foi muito grande na vida dos mercantes do centro. Porém, o Mercado é um espaço rico de memórias, de encontros, de cultura e continua vivo e dinâmico.

3ª Edição - Fevereiro de 2021

Jornal dos estudantes do
C. E. Arlindo Ferreira de Lucena
Barra do Corda –MA



JORNAL
**História
Local**

Coordenação editorial:
Luiz Carlos Rodrigues da Silva.

Designer Gráfico:
José Nildo F. Pinheiro

Equipe de jornalistas:
Anna Karoline dos Santos Sousa
Higraine Vitória Bispo Carvalho
Karla Maria Silva Gomes
Luana da Cunha Oliveira
Rodrigo Chaves Ribeiro

Orientador:
Dr. Marcos Edilson
de Araújo Clemente

Editorial



A existência de um jornal escolar é a expressão do investimento da escola na educação para uma cidadania participativa e inclusiva. Este jornal é fruto da pesquisa em nível de mestrado em Ensino de História do ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins –UFT, Campus Araguaína, que envolve o Professor Luiz Carlos e os estudantes do Segundo A (Ensino Médio) sobre Educação Patrimonial e História Local. Nesta primeira edição apresentamos a entrevista com a mercante Maria Rosa Moura. Boa leitura!

A Educação Histórica desburocratiza o ensino de História que é engessado pela cultura escolar e pelo livro didático que fragmenta o conhecimento histórico. A Educação Histórica traz uma nova proposta para o ensino de História desvinculando-a da concepção da narrativa pronta e acabada. Dessa forma, que tal irmos ao Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno buscar informações sobre a cidade de Barra do Corda? Qual o conhecimento que você tem sobre a origem do Mercado? Qual a importância do Mercado para os barra-cordenses?

Estas e outras perguntas foram feitas para a mercante Maria Rosa Moura pelos estudantes do Segundo A.

Dona Maria Rosa Moura exerce a função de mercante desde o ano de 2007, completando treze anos de atividade na época da entrevista. Ela relata que os seus pais exerceram a função de mercante em uma área externa ao Mercado e que depois a sua mãe comprou os direitos da atual banca. Ela exerce essa mesma função exatamente na mesma banca herdada do pai, o senhor Antônio Vieira.

A rotina de trabalho da dona Maria Rosa inicia às 07h30min e se estende até às 15h, de segunda a sábado, ela ressalta que não trabalha aos domingos e que o dia de maior movimento é segunda-feira. Ela enfatiza que o seu trabalho de mercante é indispensável para a manutenção da família e que aprendeu tudo com os seus pais. Ela também relata que foi por falta de oportunidade e por necessidade que foi ser mercante, seguindo a mesma função de seus pais. A mercante também reiterou que para completar a renda familiar, ela vende apostas.

A mercante Maria Rosa Moura trabalha no Mercado vendendo remédios caseiros e ervas medicinais, sendo que estes em sua grande maioria são provenientes de plantas do cerrado e do sertão como óleo de copaíba, óleo de buriti, azeite de mamona, jatobá e casca de mangaba. Ela observa que é a única mercante nesta atividade no Mercado e que o remédio caseiro, por muito tempo, foi a única alternativa de medicamentos para as pessoas desta região, que sem médicos e recursos, buscavam no conhecimento dos seus antepassados e curandeiros cura para seus males. A mercante observa que oscila muito a venda de seus produtos, bem como o valor de venda. Outro ponto marcante do relato da mercante é que ainda hoje atende clientes dos seus pais. O perfil dos clientes também mudou, hoje sendo mais povos tradicionais da etnia canela

e pessoas de povoados vizinhos a Barra do Corda.

A mercante traz na memória a estrutura do Mercado em tempos passados, notadamente da época em que foi prefeito de Barra do Corda Avelar Sampaio. Quanto à origem do Mercado disse que não lembra dos detalhes. Mas ressalta que o Mercado é indispensável para os barra-cordenses e que é uma referência para a cidade. Porém, ela narra que a estrutura atual passa por muitos problemas. Questão de higiene, iluminação, segurança, limpeza, vigilância e que a prefeitura deveria participar mais para conservar este lugar que é patrimônio cultural e meio de sobrevivência para muitos barra-cordenses.

A mercante também lembra que o Mercado tem uma importância fundamental para o comércio de Barra do Corda e que os mercantes não pagam nenhuma taxa para fazer uso da banca ou do box. A mercante ressalta que é a sua principal fonte de renda da família e deseja ver o Mercado novamente dinâmico e mais visitado.

Dona Maria Rosa Moura observa que a estrutura atual do Mercado precisa urgentemente de uma ampla reforma para atender as necessidades básicas dos mercantes e visitantes. Ela observa que a prefeitura deve fazer um projeto para atender as necessidades dos mercantes e visitantes.

Dona Maria Rosa ressalta que o número de visitantes e de mercantes diminuiu ao longo do tempo, em grande parte devido à construção dos mercados na Tresidela e na Altamira. O impacto foi muito grande na vida dos mercantes do centro. Porém, o Mercado é um local histórico, não somente por sua longa existência, mas também pelas pessoas que estão lá, um espaço rico de memórias, de encontros, de cultura e continua vivo e dinâmico.



4ª Edição - Fevereiro de 2021

Jornal dos estudantes do
C. E. Arlindo Ferreira de Lucena
Barra do Corda –MA



JORNAL
**História
Local**

Coordenação editorial:
Luiz Carlos Rodrigues da Silva,

Designer Gráfico:
José Nildo F. Pinheiro

Equipe de jornalistas:
Anna Karoline dos Santos Sousa
Higraine Vitória Bispo Carvalho
Karla Maria Silva Gomes
Luana da Cunha Oliveira
Rodrigo Chaves Ribeiro

Orientador:
Dr. Marcos Edilson
de Araujo Clemente

Editorial



A existência de um jornal escolar é a expressão do investimento da escola na educação para uma cidadania participativa e inclusiva. Este jornal é fruto da pesquisa em nível de mestrado em Ensino de História do ProfHistória, da Universidade Federal do Tocantins –UFT, Campus Araguaina, que envolve o Professor Luiz Carlos e os estudantes do Segundo A (Ensino Médio) sobre Educação Patrimonial e História Local. Nesta primeira edição apresentamos a entrevista com a mercante Edilson Oliveira da Silva. Boa leitura!



A Educação Histórica desburocratiza o ensino de História que é engessado pela cultura escolar e pelo livro didático que fragmenta o conhecimento histórico. A Educação Histórica traz uma nova proposta para o ensino de História desvinculando-a da concepção da narrativa pronta e acabada. Dessa forma, que tal irmos ao Mercado Público Municipal José Vieira Nepomuceno buscar informações sobre a cidade de Barra do Corda? Qual o conhecimento que você tem sobre a origem do Mercado? Qual a importância do Mercado para os barra-cordenses?

Estas e outras perguntas foram feitas para o mercante Edilson Oliveira da Silva pelos estudantes do Segundo A.

Seu Edilson Oliveira da Silva exerce a função de mercante desde pequeno, sendo o mercante com mais tempo em atividade no Mercado. Ele relata que aprendeu as técnicas de fazer os seus produtos com sua mãe e optou por ser mercante por não exigir muito esforço físico, devido a problemas na coluna. Seu Edilson possui duas bancas, ambas na entrada do Mercado, uma comprada por R\$ 70,00 e outra por R\$ 500,00. Também ressalta que sempre trabalhou no mesmo local.

A rotina de trabalho do seu Edilson Oliveira inicia às 05h30min e se estende até às 11h, de terça-feira a domingo, descansando na segunda-feira. Ele observa que só não trabalha no Mercado quando tem algum imprevisto. Ele enfatiza que o seu trabalho de mercante é indispensável para a manutenção da família e que lucra por mês de três a quatro salários mínimos. O mercante ressalta que foi uma

escolha pessoal e se sente realizado na sua profissão.

O mercante Edilson Oliveira da Silva trabalha no Mercado vendendo alimentos feitos a partir da tapioca. Ele reitera que sempre trabalhou com a parte de alimentação. O seu produto principal e mais procurado no Mercado são os beijus recheados com carne de sol ou carne sol com queijo. Ele observa que sempre vende todo os seus produtos e que tem uma clientela fiel. Ele também observa que é o único mercante nesta atividade no Mercado. O perfil dos seus clientes, segundo o mercante, vem se mantendo os mesmos e aumentando ao longo do tempo.

O mercante traz na memória a estrutura do Mercado em tempos passados. Quanto à origem do Mercado disse que lembra bem dos detalhes. Disse que o Mercado sempre funcionou no mesmo local e que no início era cerca de vinte mercantes. Os principais produtos eram da terra e movimentava o comércio de Barra do Corda. Relata com entusiasmo que o Mercado significa muito para ele e sua família e que é uma referência para a cidade. Porém, ele narra que a estrutura atual passa por muitos problemas. Questão de higiene, iluminação, vandalismo, segurança, limpeza, vigilância e que a prefeitura deveria participar mais para conservar este lugar que é patrimônio cultural e meio de sobrevivência para muitos barra-cordenses. Ele narra que o ideal seria torná-lo um local fechado.

O mercante também lembra que o Mercado tem uma importância fundamental para o comércio de Barra do Corda e que os mercantes não pagam nenhuma taxa para fazer uso da banca ou do box. O mercante ressalta que é a sua principal fonte de renda da família e deseja ver o Mercado novamente dinâmico e mais visitado.

Seu Edilson Oliveira observa que a estrutura atual do Mercado precisa urgentemente de uma ampla reforma para atender as necessidades básicas dos mercantes e visitantes.

Seu Edilson ressalta que o número de visitantes e de mercantes diminuiu ao longo do tempo, em grande parte devido à construção dos mercados na Tresidela e na Altamira. Lembra que foi convidado para trabalhar no Mercado da Tresidela, mas preferiu permanecer no centro. O impacto foi muito grande na vida da maioria dos mercantes do centro. Porém, o Mercado é um local histórico, não somente por sua longa existência, mas também pelas pessoas que estão lá, um espaço rico de memórias, de encontros, de cultura e precisa continuar vivo e dinâmico.

ANEXOS

Anexo 1



TRABALHO E CIDADANIA
Poder Legislativo de Barra do Corda
 Estado do Maranhão

www.barradocorda.ma.leg.br

INDICAÇÃO Nº 765/2016
 (Autoria: vereador DR. LÉO)

“Sugere serviço de tombamento de prédios históricos no centro da cidade com fiscalização e manutenção dos mesmos.”

Senhor Presidente,
 Senhoras e Senhores vereadores,

Na forma regimental após ouvido o plenário indico ao Excelentíssimo Senhor Wellryk Oliveira Costa da Silva, Prefeito Municipal, juntamente com o setor competente a proceder com os serviços de tombamento de prédios históricos no centro da cidade com fiscalização e manutenção dos mesmos.

Justificativa

Nossa solicitação visa manter viva a história da cidade e evitar a dilapidação dos seus prédios seculares.

Gabinete do vereador Dr. Léo Primeiro
 Barra do Corda, 21 de março de 2016.


DR. LÉO PRIMEIRO
 Vereador- PCdoB

APROVADO
 Sessão de 22/03/16


 Alcides Nunes
 1º Secretário - 2015/2016


 Raimundo da Rodoviária
 2º Secretário - 2015/2016

Poder Legislativo Municipal
 Rua Aarão Brito, 209 - Centro - Barra do Corda - Maranhão
 CNPJ (MF) 07.642.283/0001-14 - (99) 3043.1068

Anexo 2



TRABALHO E CIDADANIA

CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA DO CORDA
ESTADO DO MARANHÃO

PROJETO DE LEI Nº 051/2009
(AUTORIA - VEREADORA **Fátima Arruda/PV**)

Denomina de José Vieira Nepomuceno – BIZECA o Mercado Público Central de BARRA DO CORDA-MA e dá outras providências.

Art. 1º - Fica denominado de **MERCADO CENTRAL JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO-BIZECA**, o Mercado Público Central de Barra do Corda/MA.

Art. 2º O Poder Executivo regulamentará esta Lei e a mesma entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DA CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA DO CORDA, em 05 de março de 2009.

<p>APROVADO</p> <p>Discussão de <u>30.104.109</u></p> <p><i>Antonio Marcos C. de Almeida</i> Presidente Gestão 2008/2010</p> <p><i>Mocimilda Baptista de Sousa</i> 1ª Secretária Gestão 2009/2010</p> <p><i>Adeltilo Carlos da Silva Filho</i> 2ª Secretário Gestão 2009/2010</p>
--





FÁTIMA ARRUDA
VEREADORA/PV

Câmara Municipal de Barra do Corda
Rua Aarão Brito, 209 - Centro
65.950-000 - Barra do Corda - MA

CNPJ (ME) 07.642.283/0001-14
Fone: (0**99) 3643-1068
E-mail: cmbarra@barra-corda.ma.gov.br

REUNIÕES
QUINTAS - FEIRAS
ÀS 16: HORAS

Anexo 3

	<p>TRABALHO E CIDADANIA Poder Legislativo de Barra do Corda Estado do Maranhão</p>
<p>www.barradocorda.ma.leg.br</p>	
<p>PROJETO DE LEI Nº 018 /2017 Do Vereador: João Pedro Freitas da Silva Filho</p>	
<p>Cria o Instituto de Proteção ao Patrimônio Histórico, Geográfico e Cultural de Barra do Corda.</p>	
<p>O Presidente da Câmara Municipal de Barra do Corda – Estado do Maranhão, no uso das suas atribuições legais, publica a presente Lei:</p>	
<p>Art. 1º Preservação de todo o acervo do Patrimônio Histórico, Geográfico e Cultural de Barra do Corda.</p>	
<p>Art. 2º Toda intervenção na fachada ou estrutura dos casarões do centro histórico terá que ter avaliação deste instituto.</p>	
<p>Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.</p>	
<p>Barra do Corda, 28 de Agosto de 2017</p>	
<p>Plenário da Câmara Municipal de Barra do Corda, Estado do Maranhão, ao vinte e oito dia do mês de Agosto do ano de dois mil e dezessete.</p>	
<p>   JOÃO PEDRO FREITAS DA SILVA FILHO VEREADOR </p>	
<p>Poder Legislativo Municipal</p>	

Anexo 4



TRABALHO E CIDADANIA

CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA DO CORDA
ESTADO DO MARANHÃO

JUSTIFICATIVA

JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO, nascido aos vinte e seis dias do mês de março do ano de mil novecentos e dez, no lugar denominado Serra do Brabo, localizado às margens do Rio Mearim, neste município. Filho de Martinho Vieira Nepomuceno e de Cândida Vieira Nepomuceno, após seu nascimento, seus pais mudaram-se para o Povoado Serrinha, onde residiu até, aos os vinte e oito anos de idade, quando então veio a descobrir no meio da mata um local que mais tarde passou a ser chamado Jenipapo dos Vieiras, em homenagem à sua Família (Vieira). Casou-se com Emerenciana Carlos Oliveira Nepomuceno e dessa união, nasceram os filhos: Maria Rosa Nepomuceno, Maria Mônica Nepomuceno, Jefferson Nepomuceno, Maria Amélia Nepomuceno, Onaide Nepomuceno, Gerson Nepomuceno, Iolanda Nepomuceno, Iracema Nepomuceno, José Vieira Nepomuceno, Filho (Bizequinha) e Darlena Nepomuceno.

JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO, Em 1951, mudou-se para Barra do Corda, com a finalidade de proporcionar melhor educação aos seus filhos, como já exercia no Povoado que residia atividades comerciais em geral e serviços de engenharia, aqui na Barra do Corda deu continuidade ao mesmo trabalho na Rua Tiradentes, desta vez no ramo de tecidos.

JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO, em 1964 colocou, no Mercado Central desta Cidade, comercio de secos e molhados durante mais de quatro décadas, somente deixando quando já não reunia mais condições físicas para tocar o negocio.

JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO, conseguiu realizar seus sonhos, educando todos seus dez filhos e deixando-os independente.

JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO, foi também vereador deste poder, por duas Legislatura.

JOSÉ VIEIRA NEPOMUCENO, faleceu em 2008, aos noventa e oito anos de idade, homem destemido e determinado, pessoa respeitada e conhecido por todos como o velho jequitibá, e aqueles que conheciam sua determinação e historia politica o chamavam de tigre. Em particular, eu e minha familia tivemos o privilegio de privar de sua amizade.

Assim sendo, não havendo algum óbice, peço aos colegas que aproveem a presente proposição que homenageia nome de Ex-colega nosso, cedendo seu nome ao Mercado Central desta cidade que ele tanto amava.

SALA DAS SESSÕES DA CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA DO CORDA, em 18 de abril de 2009

Fátima Arruda
VEREADORA/PV

Câmara Municipal de Barra do Corda
Rua Aarão Brito, 209 – Centro
65.950-000 – Barra do Corda – MA

CNPJ (MF): 07.642.283/0001-14
Fone: (0**99) 3643-1068
E-mail: camara@barra-cord.ma.gov.br

REUNIÕES
QUINTAS - FEIRAS
ÀS 16: HORAS

Anexo 5

**TRABALHO E CIDADANIA**

**CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA DO CORDA
ESTADO DO MARANHÃO**

**PARECER DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO, JUSTIÇA, ORÇAMENTO,
FINANÇAS E OBRAS PÚBLICAS DA CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA
DO CORDA, ESTADO DO MARANHÃO AO PROJETO DE LEI 005/2.009.**

Trata-se de Projeto de Lei 05/09, encaminhado a esta pela Vereadora MARIA DE FÁTIMA ARRUDA, para o fim de que se atribua ao Mercado Central da nossa sede municipal, o nome do nobre cidadão cordino "JOSÉ VIEIRA NOPOMUCENO", conhecido de toda a comunidade como "BIZECA".

A homenagem é justa pois o "SEU BIZECA", como era conhecido, foi dos primeiros comerciantes de nossa cidade e foi um dos pioneiros em dotar o Mercado Público, de infraestrutura de atendimento à população, ali instalando um comércio de especiarias.

A nomeação proposta para o mercado central é um reconhecimento da população pelos grandes serviços prestados pelo "SEU BIZECA" a toda a comunidade.

Por todo o merecimento e pela justeza da proposição, é o parecer da Comissão, por unanimidade, favorável à aprovação do Projeto de Lei.

PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE LEI.

APROVADO Barra do Corda/MA., 28 de abril de 2.009.

Assinado em 30/04/09

Marinilda Barbalho de Sousa
Presidente em Exercício

Carlito Lopes dos Santos
Relator

Maria das Graças Pereira Araújo
Membro

MARINILDA BARBALHO DE SOUSA
Presidente em exercício

CARLITO LOPES DOS SANTOS
Relator

MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA ARAÚJO
Membro

CÂMARA MUNICIPAL DE BARRA DO
CORDA.
RUA AARÃO BRITO, 209 - CENTRO
65.950 - 000 - BARRA DO CORDA - MA.

CNPJ (MF): 07.642.283/0001-14
FONE/FAX: (0**99) 3643 - 1068
E-mail:

REUNIÕES
SEGUNDAS - FEIRAS
ÀS 16:00HORAS

Anexo 6



PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO CORDA -MA
GABINETE DO PREFEITO

PROJETO DE LEI Nº18/2009

APROVADO De 17 de setembro de 2009.
Sessão de _____
Antonio Marcos C. de Almeida
Presidente Gestão 2009
M. Virilda Barbalho de Sousa
Secretária Gestão 2009/2010
Adeilton Lopes
Secretário da Mesa Diretora
2º Vice-Gestor 2009/2010
Garrida, Barra do Corda - MA
Mesa Diretora

CRIA O CONSELHO MUNICIPAL DE CULTURA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BARRA DO CORDA, ESTADO DO MARANHÃO, faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º - Fica criado o **Conselho Municipal de Cultura e Patrimônio Histórico**, com a finalidade de orientar, promover e emitir sugestões para o desenvolvimento da cultura e preservação do patrimônio histórico do Município.

Art. 2º - O **Conselho Municipal de Cultura e Patrimônio Histórico** compor-se-á de 12 (doze) membros representantes de órgãos da comunidade com o vínculo e interesses no desenvolvimento cultural do Município.

Art 3º - Os membros do **Conselho Municipal de Cultura e Patrimônio Histórico** não receberão remuneração, sendo considerado relevante serviço ao Município.

APROVADO
Sessão de 17/09/09
Antonio Marcos C. de Almeida
Presidente Gestão 2009
M. Virilda Barbalho de Sousa
Secretária Gestão 2009/2010
Adeilton Lopes
2º Vice-Gestor 2009/2010

Art. 4º - O Mandato dos membros do **Conselho Municipal de Cultura e Patrimônio Histórico** será de 2 (dois) anos, podendo ser reconduzidos por mais 2(dois) anos.

Art. 5º - O Poder Executivo regulamentará o funcionamento do Conselho.

Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Barra do Corda – Ma, 17 de setembro de 2009.


Manoel Mariano de Sousa
Prefeito Municipal

APROVADO
Sessão de 14/09/09
João Marcos C. de
residente Gestão 2009
M. Riailda Barbalho de Sousa
1ª Secretária Gestão 2009/2010
Adelino Coelho
2º Secretário Gestão 2009

APROVADO
Sessão de 14/09/09
Antonio Afonso C. de Almeida
Presidente Gestão 2009
M. Riailda Barbalho de
1ª Secretária Gestão 2009/2010
Adelino Coelho
2º Secretário Gestão 2009