



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**FABIANA MOURA GONÇALVES MORO**

**EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA  
2024



**FABIANA MOURA GONÇALVES MORO**

**EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO**

Dissertação de Mestrado Profissional em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito, na linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Celi Frechiani Bitte

VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

M867e Moro, Fabiana Moura Gonçalves, 1975-  
Educação para o patrimônio cultural na construção do conhecimento histórico : saberes e fazeres de professores de história no município de vitória, Espírito Santo / Fabiana Moura Gonçalves Moro. - 2024.  
186 f. : il.

Orientadora: Regina Celi Frechiani Bitte.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino de história. 2. Patrimônio cultural. 3. Memória. 4. Identidade. I. Bitte, Regina Celi Frechiani. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**FABIANA MOURA GONÇALVES MORO**

**EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO HISTÓRICO: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES DE  
HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA, ESPÍRITO SANTO**

Dissertação de Mestrado Profissional em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito, na linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovada em**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Celi Frechiani Bitte  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon de  
Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betânia de Oliveira Laterza  
Ribeiro  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof. Dr. Bruno dos Santos Prado Moura  
Instituto de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Vilmar José Borges  
Aposentado



## 02. Registro de julgamento da defesa - Fabiana Moura Gonçalves Moro

Data e Hora de Criação: 30/07/2024 às 22:04:01

Documentos que originaram esse envelope:

- 02. Registro de julgamento da defesa - Fabiana Moura Gonçalves Moro.pdf (Arquivo PDF) - 1 página(s)



### Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: f69e93c7753ef9243965d5aba97120031c41fb15f00953dc6a179d10c7079ba2

[SHA512]: 8cab0e2c32e999b6af4c708365485130cc3724e3dabcaa6a3a85cdfb8d6fdd2f391838403107be7872f08fa626d6c737b1dd82385861330278f56acd8a9e4906

### Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



#### ASSINADO - Regina Celi Frechiani Bitte (bitterregina@gmail.com)

Data/Hora: 30/07/2024 - 22:09:52, IP: 187.36.175.250

[SHA256]: 7e4be1071a8cf2874f2e50ccd1020d83b0d604c933ea384e3c638d709dd4c526



#### ASSINADO - Eduardo Augusto Moscon Oliveira (eduardo.moscon@ufes.br)

Data/Hora: 31/07/2024 - 10:45:35, IP: 200.137.65.108, Geolocalização: [-20.274517, -40.304123]

[SHA256]: 44d10c5b8c14a734d57547b2eb5414da7561d045794f7a74320c6fd8a780d711



#### ASSINADO - Vimar José Borges (vilmar.geo@gmail.com)

Data/Hora: 31/07/2024 - 11:01:28, IP: 177.51.49.165

[SHA256]: 595c436b2651e055ba994cdfaf78bb23dbe6d05fdbada2e1d616e81c261ef65f



#### ASSINADO - Betânia de Oliveira Laterza (betania.laterza@gmail.com)

Data/Hora: 31/07/2024 - 11:54:35, IP: 177.191.159.71

[SHA256]: 93bcd0cb236a54e1a8c3604dd5d7ead7e6f08afeb6f4c0a46b20da2211f242c8



#### ASSINADO - Bruno dos Santos Prado Moura (bruno.moura@ifes.edu.br)

Data/Hora: 01/08/2024 - 10:54:58, IP: 179.105.106.12

[SHA256]: 5aba53c814903432058ce607b9034355c9643423e5380b0e30f11e318d0a40b1

### Histórico de eventos registrados neste envelope

01/08/2024 10:54:58 - Envelope finalizado por bruno.moura@ifes.edu.br, IP 179.105.106.12

01/08/2024 10:54:58 - Assinatura realizada por bruno.moura@ifes.edu.br, IP 179.105.106.12

01/08/2024 10:54:37 - Envelope visualizado por bruno.moura@ifes.edu.br, IP 179.105.106.12

31/07/2024 11:54:35 - Assinatura realizada por betania.laterza@gmail.com, IP 177.191.159.71

31/07/2024 11:01:28 - Assinatura realizada por vilmar.geo@gmail.com, IP 177.51.49.165

31/07/2024 10:45:35 - Assinatura realizada por eduardo.moscon@ufes.br, IP 200.137.65.108

31/07/2024 10:45:27 - Envelope visualizado por eduardo.moscon@ufes.br, IP 200.137.65.108

30/07/2024 22:09:52 - Assinatura realizada por bitterregina@gmail.com, IP 187.36.175.250

30/07/2024 22:09:39 - Envelope visualizado por bitterregina@gmail.com, IP 187.36.175.250

30/07/2024 22:08:37 - Envelope registrado na Blockchain por regina.frechiani@ufes.br, IP 187.36.175.250

30/07/2024 22:08:36 - Envelope encaminhado para assinaturas por regina.frechiani@ufes.br, IP 187.36.175.250

30/07/2024 22:04:01 - Envelope criado por regina.frechiani@ufes.br, IP 187.36.175.250

Dedico este trabalho a todos os professores que contribuíram para minha formação, que compartilharam seus saberes e afetos comigo, desde minha alfabetizadora, professora Renilda, até os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e meus colegas de trabalho. Dedico também a todo professor que acredita na educação como possibilidade de construção de um mundo mais justo e democrático.

## AGRADECIMENTOS

Com quase trinta anos como professora, atuando sempre em regência de classe, não pensei que aprenderia tanto ao cursar o Mestrado Profissional. Ledo engano. Hoje sou uma professora melhor e sei que se pode sempre ser melhor.

Sou grata ao universo, a todos os deuses e deusas que o compõem. Se as escolhas e os caminhos que percorri fossem outros, eu não teria o conjunto de familiares, amigos e alunos que me acompanharam nesse processo.

Agradeço a minha mãe, Eni; meus irmãos Cristian, Sabrina e Karina, pelo afeto, pela amizade, pela parceria certa quando preciso e pela compreensão de minhas ausências nesses dois anos. A irmã que a vida me deu, Eliane Telles, meu diabinho no ombro, cochichando o tempo todo, importunando-me para fazer o mestrado, que me salva sempre com as sessões de amigoterapia, mantendo minha sanidade mental. A culpa é toda sua! Sou grata ao Franklin, marido e companheiro que embarca nas minhas invenções pedagógicas e compreende meus momentos de estresse; aos meus filhos Ana Clara e Alexandre por existirem em minha vida, minha existência além de mim.

Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental de Vitória, Raquel Conti, obrigada por sua ousadia em sonhar e realizar; Vívian Bremenkamp, Maria do Carmo Melo, Letícia Brito, Margareth Quarto, Nelita Vasconcelos, Laura Muri, Rosemara Sant'ana, Márcia Coradini, Michele Muniz, Maria de Fátima Carvalho, Idalina Amaral, Rita Bertoldi e Noilda de Souza, por empreenderem todos os esforços para que as ousadias pedagógicas se realizassem, participando ativamente. Trabalhar com vocês foi a melhor formação continuada que tive. Gratidão à Therezinha Lovat, pela amizade, pela parceria e pelas confidências pedagógicas.

Agradeço à minha querida orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Bitte, pela orientação segura e afetuosa, sempre apresentando novas perspectivas e incentivando minha escrita. Você me apresentou novos horizontes do patrimônio cultural.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Dr<sup>ª</sup> Andreza Mafezoni, Dr<sup>ª</sup> Rosemeire Brito, Dr<sup>ª</sup> Patrícia Trazzi, Dr<sup>ª</sup> Ednalva Rodrigues,

Dr<sup>a</sup> Margareth Sachs, Dr<sup>a</sup> Kézia Rodrigues e Dr<sup>a</sup> Larissa Ferreira, pelas aulas, pelos diálogos e pelo partilhamento de saberes e afetividades que renovaram minhas perspectivas e ampliaram minha compreensão acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Agradeço igualmente ao Prof. Dr. Alexandro Braga, por suas reflexões sempre aguçadas, contextualizadas e pelo dinamismo com o qual conduz o programa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Betania Laterza, ao Prof. Dr. Eduardo Moscon e ao Prof. Dr. Vilmar Borges, sou grata pela tranquilidade com que conduziram o momento de minha qualificação, pelos apontamentos e pelas sugestões ao texto, que trouxeram mais coesão e consistência à pesquisa. Agradeço por participarem também da banca de defesa. Ao Prof. Dr. Bruno Prado Santos Moura, meu agradecimento por aceitar gentilmente o convite para compor a banca no momento da defesa.

Aos professores colaboradores desta pesquisa, José Elias Santos, Jefferson Alvarenga, Lavínia Cardoso, Sandra Faller Pessanha e Olga Mendes Sabadini, agradeço pela gentileza e generosidade no partilhamento de suas memórias, elementos principais desta pesquisa.

Aos queridos amigos da turma 6, “Maria Inês”, que dividiram comigo os desafios do Mestrado Profissional, fornecendo apoio nos momentos mais críticos e risadas, alegrias e festas nos momentos mais leves, meu muito obrigada.

Agradeço também aos companheiros do grupo de pesquisa que, com suas observações, dicas e sugestões, contribuíram para a escrita da pesquisa, em especial a Luís, Gênesis e Jorge, pelas trocas de saberes, orientações e pelos procedimentos de pesquisa.

E, porque são sempre eles que movem o professor, sou grata a todos os meus alunos, os de hoje e os de ontem, com quem aprendo e partilho conhecimentos, que me fazem querer fazer melhor o meu trabalho a cada dia. Vocês me motivam a querer ser uma professora melhor.

Escrever agradecimentos é sempre incorrer no risco de esquecer de alguém. Aproveito então para agradecer a todos indistintamente que estiveram comigo nesse processo e de quem a ansiedade, a alegria e o cansaço não me permitem recordar.

## As Panelas de Goiabeiras

As panelas de Goiabeiras  
Modelam, com as próprias mãos,  
As panelas de barro, numa tradição  
Passada de geração a geração.

Dão ritmo à forma,  
Fazem parte do cenário.  
A entreter-nos com a cena  
Que é parte do cotidiano.

Sentadas no chão, ao lado do grande  
forno,  
Entoam uma canção  
Fazendo do ofício uma maravilha.  
Produzem o artesanato típico da Ilha.

Com a palha salpicam água,  
E as panelas entre as fumaças  
flamam.  
Adentram em labaredas de fogo  
Em um salto controlam as chamas.

Prontas as panelas, com muita arte,  
Enfeitam mesas e prateleiras,  
E fazem as moquecas famosas,  
Na terra que as torna tão charmosas.

Denise Moraes



## RESUMO

O estudo tem como objetivo geral desvelar de que forma as abordagens e as práticas de educação para o patrimônio no ensino de história possibilitam o sentimento de pertença, a valorização das memórias individuais e coletivas, a construção da cidadania, de identidades e a produção do conhecimento histórico. É desenvolvido a partir da linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa emerge a partir do seguinte problema: a educação para o patrimônio no ensino de história possibilita a formação de consciência histórica e de identidades, promovendo a valorização de memórias individuais e coletivas? Baseia-se em reflexões e concepções de um ensino de história que trilhe o caminho para formação do sujeito histórico e da consciência histórica conforme Rüsen (2010); apoia-se nas discussões sobre memória, propostas por Jacques Le Goff (2013) e Bosi (2023). Além desses teóricos, fundamenta-se nas reflexões sobre narrativas como concebidas por Benjamin (2012), relacionadas às práticas pedagógicas em educação para o patrimônio propostas por Fernandes (1993, 2021), Fernandes e Pereira (2012), Tolentino (2019) e Mattozzi (2008), considerando a construção de ensino voltada para a valorização da cultura, da memória, da construção de identidades, do reconhecimento das histórias individuais e coletivas e a construção do conhecimento histórico. A partir da concepção de educação para o patrimônio, sua construção e desenvolvimento nas últimas décadas, da legislação nacional e internacional que a viabiliza e das práticas pedagógicas promotoras das identidades no ensino de história, dialoga-se com cinco professores da rede de ensino municipal de Vitória/ES com suporte na metodologia da história oral e com base nos pressupostos de Thompson (1992), Meihy e Holanda (2022), Meihy e Seawright (2022), Delgado (2010), Alberti (2004) e Portelli (2010), a fim de dar-lhes visibilidade partindo da escuta de suas narrativas e da socialização de suas práticas. A educação para o patrimônio no ensino de história é uma prática desafiadora, mas potente, e possibilita a reflexão e a construção de identidades e produção do conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** ensino de história; patrimônio cultural; memória; identidades.

## ABSTRACT

As a general objective, the study aims at researching on what ways the approaches and practices of the education for the heritage in History teaching allow the feeling of belonging, the appreciation of collective and individual memories, the construction of citizenship and identities and the production of historical knowledge. This paper is carried out of the line of research 1, namely, *Docência e Gestão de Processos Educativos* (Teaching and Management of Educational Processes) from Professional Graduate Program in Education at the Federal University of Espírito Santo. The research emerges from the following questioning: in History teaching, does the education for the heritage allow the formation of historical sense, promoting the appreciation of collective and individual memories? The study is based on the reflections and conceptions of a History teaching that walks towards the formation of a historical subject and of the historical sense elaborated by Rüsen (2010) and the discussions on memory proposed by Jacques Le Goff (2013) and Bosi (2023) out of the reflections on narratives as the ones conceived by Benjamin (2012), which, related to the pedagogical practices in education for the heritage as the propositions of Fernandes (1993 and 2021), Fernandes and Pereira (2012), Tolentino (2019) and Mattozzi (2008), dialogue with a teaching construction that faces the appreciation of culture, memory, the construction of identities, the acknowledgment of collective and individual histories and the construction of historical knowledge. By reflecting on the conception of education for the heritage, its construction and evolution in the last decades, the international and national legislations that enable it and the pedagogical practices that promote identities in History teaching, we sought to dialogue with five teachers from the municipal school system of Vitória, ES, supported by the oral history methodology and based on the assumptions of Thompson (1992), Meihy and Holanda (2022) Meihy and Seawright (2022), Delgado (2010), Aberti (2004) and Portelli (2010). We gave the teachers visibility by listening to their narratives and through the socialization of their practices. We conclude this study by highlighting that the education for the heritage in History teaching is a challenging but powerful practice that enables the reflection and construction of identities and the production of historical knowledge.

**Keywords:** History Teaching. Cultural Heritage. Memory. Identities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa ilustrado de Vitória/ES .....	106
Figura 2 – Mapa com a localização das escolas de atuação dos professores colaboradores.....	108
Figura 3 –Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Moacyr Avidos.....	109
Figura 4 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Leonor Pereira da Silva .....	110
Figura 5 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita de Cássia de Oliveira.....	111
Figura 6 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro de Castro Mattos.....	112
Figura 7 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Heloísa de Abreu Júdice de Mattos I.....	113
Figura 8 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Heloísa de Abreu Júdice de Mattos II.....	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Trabalhos relevantes para a pesquisa selecionados na Biblioteca Digital Brasileiro de Teses e Dissertações .....	366
Quadro 2 – Categorias de análises.....	399
Quadro 3 – Categorias de análise I: patrimônio imaterial.....	411
Quadro 4 – Categoria de análise II: patrimônio material .....	477

## LISTA DE SIGLAS

Anpuh	Associação Nacional de História
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceafro	Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Seme/PMV)
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
DCEF	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFTI	Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral
ES	Espírito Santo
HES	História do Espírito Santo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Neab	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEV	Plano Municipal de Educação de Vitória
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RP	Residência pedagógica
Seme	Secretaria Municipal de Educação
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL .....	15
1.2 ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA COMO METODOLOGIA.....	255
<b>2 DIALOGANDO COM NOSSOS PARES: O ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>322</b>
2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO .....	333
2.1.1 Trabalhos realizados por meio da perspectiva do patrimônio imaterial .....	40
2.1.2 Trabalhos realizados por meio da perspectiva do patrimônio material .....	477
<b>3 MOVIMENTOS, DISCUSSÕES E TERMINOLOGIA: DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO AO PATRIMÔNIO CULTURAL</b> .....	<b>544</b>
3.1 PATRIMÔNIO CULTURAL NA LEGISLAÇÃO NACIONAL .....	577
3.2 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	61
<b>4 TEORIAS E REFERENCIAIS QUE NORTEIAM ESTA PESQUISA</b> .....	<b>65</b>
4.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, MEMÓRIA E NARRATIVAS .....	67
4.2 PATRIMÔNIO CULTURAL, IDENTIDADE E CIDADANIA.....	76
4.2.1 Educação para o patrimônio .....	79
4.2.2 Educação patrimonial decolonial .....	83
4.3 PROCESSOS EM EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO .....	90
<b>5 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA COM A EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL</b> .....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
5.1 CONHECENDO OS SUJEITOS, A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS .....	105
5.2 DIVERSIDADE DE ABORDAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	121
5.3 DESAFIOS, POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADE DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO .....	13030
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>14040</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>146</b>

<b>ANEXO A – MODELO DE CARTA DE CESSÃO .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA/SEME/PMV .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR                   JOSÉ ELIAS ROSA DOS SANTOS.....</b>	<b>1577</b>
<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA                   SANDRA LOUREIRO FALLER PESSANHA .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA                   LAVÍNIA COUTINHO CARDOSO .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA                   OLGA MENDES PEREIRA SABADINI.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR                   JEFFERSON LUIS ALVARENGA.....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação para o patrimônio tornou-se uma ação pedagógica constante em minha prática profissional. Tornou-se uma prática de ensino de história, antes mesmo que eu soubesse nomeá-la. Nos anos iniciais de minha atividade pedagógica, os estudos de campo eram utilizados para reforçar conteúdos de história local, pois, desde cedo, percebia como o estudo *in loco* proporciona aos alunos maior empatia pelo conteúdo, gerando também o sentimento de pertencimento, identidade e responsabilidade pela história local.

Prestei vestibular em 1994 para Jornalismo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e História na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Fui aprovada no segundo e iniciei assim minha formação acadêmica. Desde as primeiras disciplinas cursadas meu interesse pelas tensões sociais e depois pela história do Brasil ficaram evidentes. Na graduação, os autores e as obras com as quais mais me identifiquei foram Robert Darnton, *O grande massacre de gatos*; Ciro Flamarion Cardoso, *Modo de produção asiático*; Pierre Clastres, *A sociedade contra o Estado*; depois Perry Anderson e Eric Hobsbawm. Tendo nascido e morado em Minas Gerais até a aprovação no vestibular da Ufes, conhecia pouco a história do Espírito Santo. Após cursar disciplinas com o professor Miguel Depes Talon, me interessei mais pela história local. Considero que minha monografia coaduna meus interesses por história do Brasil e tensões sociais. O tema que desenvolvi foi *Banditismo social no Brasil: o cangaço*, orientado pela Professora Maria da Penha Smarzaró Siqueira. As obras de Hobsbawm, Chiavenato, Dória e Facó embasaram esse estudo.

Desde antes de finalizada a graduação, iniciei minha carreira no magistério, em 1995, como professora contratada na rede estadual de ensino. Primeiro porque precisava realmente saber se a escolha da carreira em licenciatura era acertada e depois porque apareceu a oportunidade. Descobri assim que, atuando em sala de aula, aprendia tanto quanto ensinava. No entanto, quando cursei as disciplinas de Didática e Prática de Ensino I e II, pude perceber uma mudança extraordinária em minha prática no magistério. Sou muito grata à professora Eliza B. Ferreira e ao professor Átila José dos Santos. Foram fundamentais em minha formação. Credito a essas disciplinas e a esses docentes a mudança em minha perspectiva profissional, pois, a partir delas, me

reconheci professora. A minha primeira pós-graduação foi em 1999, intitulado *Formação Socioeconômica do Brasil*, pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e meu estudo de conclusão dessa etapa foi *Movimento estudantil em Vitória no ano de 1968*<sup>1</sup>.

## 1.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Atuando nas séries finais na disciplina de história, em 1996, comecei, de forma não muito articulada, a realizar estudos de campo com meus alunos. Trabalhando na região metropolitana de Vitória, no município da Serra, realizava principalmente estudos de campo aos sítios e monumentos da igreja dos Reis Magos e à sede do município<sup>1</sup>. Em 2000, com alunos do Ensino Médio, visitamos a Casa Porto das Artes Plásticas, na capital do estado, para a exposição sobre os 500 anos de colonização do Brasil. Essas experiências enriquecedoras me fizeram entender que a realização do trabalho de campo possibilita a identificação imediata dos alunos com a história, proporcionando uma aprendizagem significativa dos conteúdos.

Minha primeira experiência na rede de ensino municipal de Vitória foi no ano de 2001 como professora em contrato temporário. Prestei concurso público para a carreira do magistério nesse mesmo ano e, em 2002, ano seguinte, iniciei minha carreira como professora efetiva dessa rede de ensino. Em 2003, com atuação na Escola Municipal de ensino Fundamental – Escola Experimental de Vitória (EMEF– EV), localizada na Ufes<sup>2</sup> e em parceria com a professora de história, Raquel Felix Conti, participei dos vários estudos de campo ao patrimônio da cidade de Vitória que ela desenvolvia. Com uma concepção de ensino de história por meio da educação para o patrimônio, Raquel

---

<sup>1</sup> O patrimônio histórico e cultural da Serra remete ao período do Brasil Colônia e à ação dos jesuítas. A Igreja e Residência dos Reis Magos, localizada no bairro Nova Almeida e na sede do município da Serra; a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição (nos seus jardins acontece a tradicional fincada de mastro, símbolo máximo da festa do Ciclo Folclórico e Religioso de São Benedito, realizada há mais de 160 anos, no dia 26 de dezembro); a estátua do líder negro Chico Prego e o Museu Histórico da Serra são edificações que preservam valioso acervo mobiliário e artístico do patrimônio cultural local. Maiores informações no site <https://www.serra.es.gov.br/pagina/tradicao-e-cultura#:~:text=Outro%20s%C3%ADtio%20hist%C3%B3rico%20e%20cultural,19%20de%20mar%C3%A7o%20de%201849>.

<sup>2</sup> Escola da rede municipal da capital localizada dentro do campus da universidade que atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

me apresentou possibilidades ambiciosas e infinitas em relação aos estudos de campo. Realizamos visitas constantes a museus, escola da Ciência, entorno da baía de Vitória em escuna e outros espaços não formais de ensino para trabalhar a história do Espírito Santo. Inclusive, uma saída memorável foi a realizada a bordo da “caravela do descobrimento” onde trabalhamos a temática das Grandes Navegações, Colonização do Brasil e a colonização de Vasco Coutinho no Espírito Santo.

Em 2005 realizamos a primeira ‘viagem de estudo de campo’. Levamos os alunos do oitavo ano à cidade de Ouro Preto e Mariana para trabalhar a temática da mineração, barroco (Arquitetura e arte), escravidão e religiosidade no período colonial brasileiro. Foi a primeira, de um total de dez viagens anuais às cidades mineiras. E, o impulsionador para outras viagens. Muqui, em 2006, despertou o interesse para trabalhar o patrimônio histórico cultural local, a partir não apenas da cidade de Vitória, mas também do Estado do Espírito Santo. E em 2008, realizamos as viagens ao Rio de Janeiro e Petrópolis. Através da escrita dos projetos tomei conhecimento dos termos mais pertinentes ao trabalho de estudo de campo em história: Educação para o Patrimônio.

Na verdade, a denominação sobre o patrimônio passou por algumas mudanças ao longo dos anos. De Patrimônio histórico passando a Patrimônio histórico e artístico para chegar ao termo ‘Patrimônio Cultural’<sup>3</sup>. Esta denominação atual contribui ainda mais para o ensino de história tornando-a mais ampla para abarcar não apenas os monumentos constituídos no âmbito material, mas, também aqueles do âmbito imaterial (danças, ofícios, músicas e etc.) que constituem práticas da rica cultura popular brasileira e local.

Na região em que está inserida a escola que trabalho, EMEF EV – UFES, bairro Goiabeiras, na cidade de Vitória, esta mudança trouxe enorme valorização ao estudo do ofício das paneleiras e da tradicional panela de barro que geralmente trabalhamos com os alunos no terceiro ano da educação básica. Muitos alunos são de famílias ligadas à tradição das paneleiras e ao visitarmos o tradicional galpão onde são confeccionadas este ícone da cultura capixaba, proporcionamos não só o estudo da história local, mas, dentro de um trabalho interdisciplinar (com as áreas de ciências,

---

<sup>3</sup> A evolução da nomenclatura será discutida de forma mais apropriada no segundo capítulo.

arte e língua portuguesa), proporcionamos o sentimento de pertencimento, reforçando sua identificação como sujeitos da história.

A partir das experiências adquiridas com as viagens realizadas às Cidades de Ouro Preto e Mariana para trabalharmos *in loco* os conteúdos de história do Brasil Colonial, realizamos parte da intenção de trabalhar o ensino de história por meio de visitas a museus, monumentos, edifícios, e a própria cidade em si.

Como professora de uma escola localizada dentro do campus universitário, algumas parcerias com a universidade foram oportunizadas. Anualmente recebia os alunos das disciplinas de estágio supervisionado I e II que além de observação realizavam também intervenções e ministravam aulas. Em 2013 novas experiências profissionais me colocaram em perspectiva com a formação de alunos da graduação. Diante da possibilidade de trabalhar junto ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na universidade federal do Espírito Santo, estreitei a parceria com a universidade que vinha do estágio supervisionado. Em 2023, participei também do Programa de residência pedagógica (RP) – subprojeto história. Essas atividades enriqueceram meu trabalho e me aproximaram da possibilidade de continuidade de minha formação.

Em 2018, tomei conhecimento do Mestrado Profissional em Educação e fui instigada a tentar o processo seletivo, o que se concretizou em julho de 2022. É por meio da pós graduação profissional — Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) —, oferecida pelo Centro de Educação (CE) da Ufes, que se origina nossa pesquisa. Nela, buscamos aprofundar os fundamentos teóricos sobre os usos do patrimônio cultural como valorização da memória e história local.

Desse modo, a questão que norteia esta pesquisa é: a educação para o patrimônio, no ensino de história possibilita a formação da consciência histórica e das identidades, promovendo a valorização das memórias individuais e coletivas? Embora a educação para o patrimônio seja um campo em construção, muitas ações realizadas e os autores que o referenciam indicam sua potência. O que nos leva a alguns questionamentos. O que precisamos para que as escolas se apropriem dessas ações? De que forma as escolas desenvolvem a educação para o patrimônio? Como os professores de história pensam e desenvolvem ações educativas por meio do patrimônio cultural objetivando a formação da consciência histórica? Quais as

dificuldades que os professores de história encontram para o desenvolvimento da educação para o patrimônio cultural?

A partir das questões norteadoras desta pesquisa, elencamos como objetivo geral desvelar de que forma as abordagens e as práticas de educação para o patrimônio no ensino de história, possibilitam o sentimento de pertencimento, a valorização das memórias individuais e coletivas, a construção da cidadania e das identidades, bem como a produção do conhecimento histórico.

Para atingir o objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: reforçar, em uma contraposição ao discurso hegemônico predominante, a mentalidade e a consciência de que a cidade tem passado e memória, assim como ambos devem ser preservados para as atuais e as futuras gerações para a construção de suas identidades; refletir sobre as potencialidades da prática da educação para o patrimônio, desenvolvidas nas aulas de história; dialogar com professores de história em relação às suas práticas sobre cultura e memória por meio da educação para o patrimônio; refletir e socializar práticas que valorizem a educação para o patrimônio com vistas ao desvelamento e à valorização da memória coletiva, como também à construção da consciência histórica; produzir, juntamente com os professores colaboradores desta pesquisa, material didático com ênfase na educação para o patrimônio para os anos finais da Educação Básica.

Partindo dos objetivos estabelecidos neste trabalho, selecionamos cinco professores de história da Educação Básica da rede de ensino municipal da cidade de Vitória. Chegamos a esse total de professores colaboradores definindo um profissional de uma escola por zona geográfica da cidade (sul, leste, oeste e norte da ilha e sua porção continental) que estejam em efetivo exercício como regentes de aula. Apresentamos nossa pesquisa em um grupo de *WhatsApp* da formação continuada da PMV do qual os professores fazem parte. Os primeiros a se voluntariarem, tornaram-se os professores integrantes desta pesquisa. Também contamos com a indicação da formadora da área de Ciências Humanas da PMV, professora Priscilla de Lauret, para indicar nomes de profissionais das regiões cujos professores não se manifestaram.

Adotamos esse critério de escolha na intenção de obter representatividade de diferentes realidades sociais da cidade e de diferentes estruturas e aparelhos ofertados pela municipalidade como mantenedora de patrimônios estabelecidos, levando em conta a oferta de condições e acesso das escolas da rede a esses patrimônios por parte da Secretaria de Educação. Dessa forma, buscamos oportunizar a escuta de profissionais que atuam em regiões de maior ou menor estrutura socioeconômica e realidades sociais diferentes. Após o contato inicial, os professores que concordaram em participar da pesquisa assinaram a autorização para realização e gravação das entrevistas, bem como o termo de cessão, utilizando ou não os critérios de invisibilidade.

A pesquisa foi construída a partir da metodologia da história oral temática com entrevistas semiestruturadas. História oral é uma metodologia de pesquisa do tempo presente, centrada em narrativas obtidas por meio de entrevistas. É um procedimento “[...] integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos de pessoas que testemunharam acontecimentos da vida privada ou coletiva” (Delgado, 2010, p.18). Adotamos a história oral temática e as entrevistas semiestruturadas para a realização das escutas das narrativas dos professores colaboradores.

Evidencia-se, assim, a potencialidade da História Oral como apoio e sustentação para desvelar sinais e pistas da rizomática relação formação/ação/formação docente, principalmente por propiciar a obtenção de saberes e fazeres, que são permanentemente produzidos, reproduzidos e mobilizados no exercício da função docente (Borges; Borges, 2021, p. 92).

A metodologia da história oral por meio de seu instrumento — entrevista — adotados nesta pesquisa propiciaram aos professores colaboradores o protagonismo — o lugar de fala, qual seja, o de narradores de sua história como profissionais e de suas práticas pedagógicas como professores. Visibilizadas através desta pesquisa, tais práticas e reflexões podem também contribuir para a disseminação e a ampliação dos estudos acadêmicos nas áreas de ensino e patrimônio, bem como os participantes conhecerem ou se aprofundarem mais sobre o tema, possibilitando maiores reflexões em sua prática docente.

Adotamos os procedimentos estabelecidos por essa metodologia para a melhor utilização da entrevista como forma de extrair, captar e obter informações garantindo

que atuemos no campo do sensível e da escuta atenciosa das narrativas. A história oral temática “[...] mesmo quando lança mão de entrevistas elaboradas por outras pessoas, estabelece diferenças fundamentais porque parte da oralidade e se expressa como dimensão da memória enunciada verbalmente” (Meihy; Seawright, 2021, p. 69). A realização das entrevistas semiestruturadas parte de um tema central, com perguntas elaboradas pelo pesquisador para observar as práticas de professores a partir de suas memórias, suas visões, suas interpretações e suas concepções da temática da educação para o patrimônio.

O roteiro de entrevistas que elaboramos contém nove questões estruturadas em três partes: a primeira, com três questões relativas à formação do professor colaborador; a segunda, com três questões que abordam sua atuação e práticas; a terceira, também com três questões, visam obter informações sobre os desafios e as possibilidades da educação para o patrimônio no ensino de história. Organizamos a nossa entrevista conforme o APÊNDICE A. A pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos (CEP) da Ufes e está registrada e aprovada na Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado do CEP, nº 6.195.621.

Podemos afirmar então, pensando de forma mais objetiva, que realizamos esta pesquisa buscando observar as possibilidades que o contato e a vivência com o patrimônio por meio da educação no ensino de história podem gerar para sua apropriação, sua preservação e sua conservação. Uma vez que, os alunos apropriam-se dos conhecimentos históricos inerentes ao patrimônio visitado, estabelecem laços de pertencimento e identidade. Percebem-se sujeitos históricos reconhecendo e contribuindo para a preservação da memória, da história e das identidades individuais e coletivas representadas pelo patrimônio. Por meio da educação para o patrimônio, o aluno pode se reconhecer e identificar-se como sujeito histórico, contribuindo para a preservação das memórias e da história local, com a compreensão da importância de sua salvaguarda. A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma atividade fundamental dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia, de acordo com Le Goff (2013, p. 435).

O interesse pela educação para o patrimônio tem crescido nas últimas décadas. Esse envolve a discussão sobre o conceito de memória. Afinal, a constituição de um patrimônio cultural passa pela valorização e pelo desvelamento da memória. Tais ações, por sua vez, estabelecem a identidade de um povo e de uma nação. Até bem pouco tempo atrás, a temática do patrimônio histórico era tratada academicamente por arquitetos, museólogos ou antropólogos e cientistas sociais. De acordo com Pinto (2019), é recente que essa temática começou a ser discutida no âmbito da historiografia e como produção acadêmica nos cursos de pós-graduação da área de História. Essa apropriação devida, mas tardia, vem paralelamente no bojo do crescimento de movimentos sociais importantes de minorias que lutam pelo reconhecimento de sua história e memória.

A educação para o patrimônio deve ser fundamentada na criticidade e estabelecer uma reflexão sobre as questões acerca da identidade nacional para possibilitar que as minorias tenham sua representatividade. A definição de educação para o patrimônio que vigora na atualidade expressa esta representatividade principalmente no que tange ao patrimônio de ordem imaterial. Assim, a educação para o patrimônio desenvolvida nas escolas deve buscar estruturar-se em um processo de ensino-aprendizagem, que trate as temáticas do âmbito cultural de forma a contribuir para refletir sobre a questão identitária e estimular a construção do conhecimento histórico.

As literaturas que abordam a temática da “Educação para o patrimônio, memória e ensino de história” que elencamos para esta pesquisa são as produções de Benjamin (1985), Bosi (2023), Fernandes (2021), Grinspum (2000), Horta, Grunberg e Monteiro (1999), Le Goff (2013), Mattozzi (2008) e Tolentino (2019). Esses autores consolidam-se como referências na discussão da proposta de pesquisa apresentada. Artigos de relevância contundente sobre o tema são as pesquisas *Educação patrimonial, patrimônio e memória: conceitos construtores de cidadania e identidade*, de Biazzetto (2013); *A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de história*, de Fronza (2016), e *Educação patrimonial e ensino de história: leituras do passado através do patrimônio cultural local*, de Pinto (2019).

O tema memória e história é minuciosamente estudado na obra de Le Goff (2013). A evolução e os sentidos dos termos “memória” e “história”, ao longo do tempo, e seus

usos pelas sociedades desde a antiguidade, passando pela idade média e chegando à era moderna, no ocidente e no oriente, permitem estabelecer uma reflexão com as propostas de Walter Benjamin que discute a importância das narrativas para a valorização das memórias, propondo uma reflexão sobre as histórias individuais e coletivas para uma abordagem da história que se constitua por meio dos aspectos culturais.

Com propostas que ampliam a discussão sobre educação para o patrimônio encontramos Fernandes (2021) e Tolentino (2019). Em sua obra, *Memória e ensino de história*, Fernandes (2021) trata sobre a definição e conceituação de patrimônio e as mudanças da nomenclatura ao longo dos anos na legislação nacional e específica ao tema, bem como as abordagens dessa temática no ensino de história. Tolentino (2019) discute a relação entre memória e ensino de história, defendendo a ampliação da prática da educação para o patrimônio que parta da criticidade, dialogicidade e do desvelamento de memórias para a construção de identidades. É esta perspectiva de educação para o patrimônio, que interessa a nossa pesquisa e que buscamos evidenciar e disseminar. O autor propõe que as ações de educação para o patrimônio sejam abertamente dialógicas, constituídas não através da perspectiva contemplativa, mas sim a partir da perspectiva da criticidade, denominada por ele educação socioconstrutivista, uma vez que defende a prática da educação para o patrimônio sob a perspectiva das minorias, do campo dos sentidos e da memória coletiva. Adotamos nesta pesquisa a nomenclatura 'Educação Para o Patrimônio', cunhada por Grinspum (2000), por acreditar ser a que melhor representa nossa proposta de proporcionar o ensino da temática do patrimônio cultural dialógico, democrático, crítico e centrado no desvelamento de memórias e silenciamentos, na valorização dos aspectos identitários e coletivos. Não nos interessa a perspectiva bancária, contemplativa e excludente, fundamentada na colonialidade e eurocentrismo.

Pinto (2019) busca refletir sobre as possibilidades da exploração pedagógica da educação para o patrimônio e reflete acerca das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem em história, partindo da educação para o patrimônio e sua relação com a formação de uma consciência histórica e identitária. Biazzetto (2013) propõe pensarmos o arquivo público como um lugar de memória. Entendemos que o arquivo guarda objetos e, a partir da leitura que fazemos dos

objetos, as memórias são suscitadas e podemos estabelecer uma relação com o arquivo e o ensino de história para aproximar o cidadão de sua história, promovendo o ensino sobre a perspectiva da construção da cidadania para a aprendizagem histórica. Fronza (2016) dialoga com Rüsen<sup>4</sup> (2010) e reflete que a história nada mais é do que o passado apresentado interpretativamente e, portanto, inferencialmente ao presente da práxis social dos sujeitos. Esta reflexão coaduna com a perspectiva de Freire (2023) na qual a educação liberta os indivíduos e os possibilita atuar na sociedade de forma transformadora, crítica e politizada. De formas específicas e com perspectivas particulares, Freire e Rüsen acreditam que a educação proporciona a autonomia aos sujeitos e a possibilidade de inferência na realidade, de forma a contribuir para construção uma sociedade mais justa. Para Rüsen (2010), é importante alargarmos a fronteira da memória autobiográfica dos sujeitos históricos. Coadunam com essa perspectiva de interpretação do patrimônio cultural os textos de Bosi (2023), Chagas (2006) e Schmidt (2005).

A educação para o patrimônio deve buscar estruturar-se em um processo de ensino-aprendizagem que trate as temáticas do âmbito cultural, de forma a contribuir para refletir sobre a memória e a produção do conhecimento histórico. Dessa forma, possibilita-se a vivência com os monumentos de natureza material, imaterial e natural que constituem a história local.

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva.... No contexto da cidadania cultural se inscreve o direito à memória histórica. O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história (Fernandes, 2021, p. 138).

É o princípio do direito à memória histórica como direito à cidadania. É uma temática ampla, a ser trabalhada em todo o processo educativo, desde as séries iniciais às séries finais na Educação Básica. No entanto, ainda uma temática pouco explorada, seja por falta de formação dos docentes, seja por falta de seu reconhecimento como princípio fundante da cidadania e, portanto, objetivo de trabalho explicitado no projeto político-pedagógico (PPP) das escolas de Ensino Fundamental. Observamos que as

---

<sup>4</sup> RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino da história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Resende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

ações em educação para o patrimônio são desenvolvidas nas escolas de Ensino Fundamental. Não obstante, são ações pontuais e quase sempre solitárias de um ou mais docentes, sem a regularidade e a articulação com a equipe escolar. Por que isso acontece? O que precisamos para que a educação para o patrimônio aconteça nas escolas? Quais são os dificultadores da educação para o patrimônio? Qual seria o papel do professor de história como historiador por princípio nesse processo?

O mesmo acontece com a memória. Tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica.... Se ele pretende que o recurso à história oral, às autobiografias, à história subjetiva amplie a base do trabalho científico, e venha a modificar a imagem do passado, dando a palavra aos esquecidos da história, tem inteiramente razão e sublinha um dos grandes progressos da produção histórica contemporânea (Le Goff, 2013, p. 51).

Sendo a instituição escolar um dos pilares do exercício e da formação da cidadania, é primordial que a educação para o patrimônio seja apropriada como objeto de estudo na formação do professor de história e no processo de ensino aprendizagem nas aulas de história, desvelando e valorizando memórias e possibilitando a formação da consciência histórica. A educação para o patrimônio é ainda um campo em construção que vem desenvolvendo reflexões e amadurecimento de suas práticas, nomenclaturas e possibilidades, sobretudo nas últimas décadas. Cientes desse contexto, esperamos que esta pesquisa seja um contributo para algumas reflexões sobre sua importância no ensino de história.

A pesquisa tem como objetivo principal desvelar como as abordagens e as práticas de educação para o patrimônio no ensino de história proporcionam o sentimento de pertencimento, a valorização das memórias individuais e coletivas, a construção da cidadania e a produção do conhecimento histórico. Para atingirmos os objetivos de observar as práticas educativas em educação para o patrimônio no ensino de história por meio da escuta de narrativas de professores, como proposto nesta pesquisa, nos apropriamos da metodologia da história oral, acreditando que suas proposições nos possibilitam os melhores procedimentos quando pesquisamos vivências, memórias e práticas por meio da narrativa de professores. Faz-se mister, nesse contexto, nos aprofundarmos nas conceituações, nas concepções e nos procedimentos da metodologia adotada. Em que nos pautamos ao adotar a história oral? Quais contribuições essa metodologia pode trazer para esta pesquisa?

## 1.2 ESCUTA SENSÍVEL E ATENTA COMO METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a da história oral. Segundo Meihy e Holanda (2019, p. 15), ela consiste em um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto de pesquisa com objetivos bem delimitados. “História Oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto” (Meihy; Holanda, 2022, p. 15).

Delgado conceitua a história oral como uma prática metodológica primordial para quem prima pelas narrativas, ou seja, para pesquisadores que atuam com registros de narrativas e com depoimentos da história vivida.

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas, induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida (Delgado, 2010, p.15).

Meihy e Holanda (2022) definem a história oral como um procedimento da época atual, isto é, como um moderno procedimento de pesquisa que se pauta no tempo presente, “História oral é um recurso moderno, usado para elaboração de registros [...] Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (Meihy; Holanda, 2022, p. 17). Pauta-se nas memórias e narrativas. “História oral é uma prática de apreensão de narrativas” (Meihy; Holanda, 2022. p. 18).

Nossa pesquisa se fundamenta na metodologia da história oral temática que é a que melhor nos possibilita obter os subsídios para esta pesquisa, em que escolhemos trabalhar no campo das memórias, dos saberes e dos fazeres de educadores. Uma vez que elencamos como um dos objetivos desvelar as abordagens e as práticas de educação para o patrimônio no ensino de história, adotadas pelos professores atuantes na Educação Básica no município de Vitória, buscamos evidenciar suas práticas e sua compreensão como promotoras de cidadania e do conhecimento histórico. A história oral nos proporciona construir uma pesquisa centrada na narrativa desses profissionais.

[...] A história oral temática tem sempre um assunto central a ser focalizado e trabalha com versões interpretativas organizadas por redes de colaboradores. [...] A história oral temática é, dos gêneros narrativos em história oral, a forma que mais se presta às análises que confrontam opiniões ou vistas diferentes de um mesmo ponto ou assunto (Meihy; Seawright, 2021, p. 69).

Delgado afirma:

Portanto a história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Objetiva a construção de fontes ou documentos que subsidiam pesquisas e o/ou formam acervos de centros de documentação de pesquisas (Delgado, 2010, p.18).

A entrevista, é o instrumento que melhor se aplica a pesquisas qualitativas realizadas nas áreas das Ciências Sociais. Em pesquisas da área das Ciências Sociais, a entrevista é vista como uma estratégia de coleta de dados que possibilita investigar as fontes com um procedimento de escuta direta. Gil, coadunando com os autores da metodologia eleita, aponta:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação (Gil, 2008, p. 128).

Na metodologia da história oral, no entanto, o conceito de entrevista é ampliado. A entrevista se constitui muito mais que um procedimento de coleta de dados. Ela é um momento de escuta sensível e atenta, pois a história oral trabalha no campo das memórias individuais e coletivas expressas nas narrativas dos colaboradores. Meihy entende a entrevista como um procedimento de escuta em que a dialogicidade se faz presente, pois “[...] a entrevista em história oral é sempre um processo dialógico, isto é, demanda a existência de pelo menos duas pessoas em diálogo” (Meihy; Holanda, 2022, p. 19). Para Portelli, a história oral apresenta uma característica multivocal expressa através da entrevista, considerada, por sua vez, um registro da memória, um encontro, um diálogo, em que o pesquisador trabalha com a memória e as narrativas ou “uma pluralidade de autores”:

Mas a narração oral da história só toma forma em um encontro pessoal causado pela pesquisa de campo. Os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador. [...] A entre/vista é afinal uma troca de olhares.

E bem mais que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores, um diálogo (Portelli, 2010, p. 19 e 20).

Esta pesquisa também apresenta uma abordagem bibliográfica, considerando que foi desenvolvida a partir de material já elaborado (Gil, 2008), qual seja, no caso deste texto, livros e artigos científicos. Classifica-se ainda como exploratória, mas aproxima-se de uma pesquisa descritiva (Gil, 2008), na medida em que elenca opiniões sobre a temática investigada.

Partindo da metodologia e dos instrumentos definidos, explicitamos que trabalhamos preferencialmente com os professores que desenvolvem a temática da educação para o patrimônio no ensino de história ou que já a desenvolveram em algum momento, que se dispuserem a participar voluntaria e espontaneamente da pesquisa, constituindo-se como colaboradores. Suas narrativas configuram-se o cerne da pesquisa, pois, assim como concebe Benjamin, a narrativa é muito diferente. “Ela não se esgota jamais, ela conserva suas forças e depois de muito tempo, ainda é capaz de desdobramentos” (Benjamin, 2012, p. 220). Dessa forma, buscamos contribuir para que a temática e as memórias aqui narradas possam ser ouvidas e lidas sob outras perspectivas de pesquisas acerca do patrimônio, da memória e das identidades. Partindo da escuta de suas narrativas, desenvolvemos esta pesquisa.

Propusemos uma pesquisa a partir da metodologia da história oral em que as entrevistas, a observação e a investigação são os instrumentos e, ao mesmo tempo, as fontes norteadoras do trabalho. O estudo se ocupa primordialmente da produção do conhecimento histórico por meio da educação para o patrimônio, objetivando o estudo do patrimônio cultural e centrado na construção da aprendizagem histórica e evidenciamento da memória para possibilitar a formação de sujeitos históricos. Nesse sentido, acreditamos em uma prática educativa que valorize e promova a escuta da memória. Instiga-nos Hobsbawm,

[...] Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...] (Hobsbawm, 1995, p. 13).

Evocados, nesta citação de Hobsbawm, em nossa responsabilidade como historiadores de lembrar o que os outros esqueceram, buscamos identificar, nas narrativas coletadas nas entrevistas com os professores colaboradores, as potencialidades da educação para o patrimônio no ensino de história, partindo de suas memórias narradas por meio das entrevistas.

Vivenciamos uma época de grande valorização da escrita, do que é estabelecido a partir da perspectiva de quem escreve sobre determinada temática, de quem fala do outro. Através da história oral, buscamos evidenciar os sujeitos através de suas próprias narrativas; procuramos colocá-los como sujeitos de sua história através de suas impressões, vivências e práticas. Sobretudo nesta pesquisa, que aborda as concepções da memória e identidades como construtores do conhecimento histórico, a história oral coaduna e corrobora tais concepções. Nesse sentido, Delgado (2010, p. 43), afirma: “As narrativas têm a potencialidade de fazer viajar o ouvinte através da viagem narrada. Como fontes para a construção do conhecimento histórico, seu potencial é inesgotável”. Ainda segundo Delgado, essas narrativas

[...] são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, alimentam-se...É a História em construção. São memórias que falam (Delgado, 2020, p.44).

Adotamos a história oral e seu instrumento para darmos notoriedade às práticas pedagógicas de professores que trabalham a educação para o patrimônio e que, portanto, atuam no campo das memórias e das identidades coletivas e individuais através do ensino de história para a construção do conhecimento histórico.

Portanto, este trabalho se fundamenta em ações que possibilitem evidenciar memórias, coadunando-as aos conteúdos curriculares da disciplina de história prevista para as séries finais da Educação Básica. Nossa pesquisa está estruturada, além da introdução, em mais quatro capítulos: *Dialogando com nossos pares; Movimentos, discussões e terminologias: patrimônio histórico e patrimônio cultural; Teorias e referenciais que norteiam esta pesquisa; Memórias e narrativas: vivências de professores da rede municipal de Vitória com a educação para o patrimônio cultural; Considerações finais.*

No capítulo 2 — *Dialogando com nossos pares* — descrevemos o estado do conhecimento, em que realizamos levantamento de dados acadêmicos e científicos buscando obter o panorama das produções que abordam nossa temática nos últimos cinco anos. As pesquisas encontradas nos possibilitaram proceder um diálogo com nossos pares e construir o estado do conhecimento, compondo um norteador, a saber, um momento enriquecedor e estimulante da pesquisa acerca da educação para o patrimônio.

Para contextualizar o diálogo que buscamos estabelecer nesta pesquisa, partimos da elaboração do estado do conhecimento para dimensionar o que tem sido produzido, academicamente, em pesquisas do tipo artigos, dissertações e teses sobre a temática da educação para o patrimônio e sobre as possibilidades de construção do conhecimento histórico no ensino de história. Encontramos pesquisas diversas, com debates e reflexões sobre educação e patrimônio cultural, que contribuíram ainda mais para traçarmos os objetivos de nossa pesquisa, pois também estabeleceram relações entre memória, consciência histórica, formação de sujeitos históricos e cidadania. Ressaltamos aqui que, notadas tais similaridades, podemos destacar um diferencial. Nossa pesquisa foi construída a partir da perspectiva de professores de história sobre a educação para o patrimônio no ensino de história.

Nas dissertações e na tese que analisamos nesta seção, a temática da educação para o patrimônio cultural, desenvolvida principalmente por meio da pesquisa-ação, estava voltada para a percepção e a compreensão dos alunos. A história oral, adotada como metodologia, foi aplicada para estabelecer diálogos com as comunidades. Pensamos em destacar, nesta pesquisa, a percepção de professores sobre as potencialidades do ensino de história por meio do patrimônio cultural, registrando suas memórias narradas em entrevistas colhidas por meio da metodologia da história oral. Acreditamos que destacar as impressões, as percepções, os desafios e as potencialidades do ensino de história por meio do patrimônio cultural, a partir das memórias de professores, contribui para aumentar a compreensão sobre a temática e suas realizações.

Essa foi uma etapa estimulante, que possibilitou visualizar trabalhos que dialogam com nossas concepções de construção do conhecimento histórico no ensino de

história no ensino fundamental por meio do patrimônio cultural e proporcionou momentos de encantamentos ao observarmos práticas que têm sido desenvolvidas e que possibilitam reflexões e diálogos com memórias e identidades.

Percebemos que muitos produtos educacionais estão sendo propostos a partir de uma concepção de ensino de história que dialoga com a história, a memória e a identidade. Notamos que muitos pesquisadores têm trabalhado com a perspectiva da história oral, e com os autores que norteiam nosso referencial teórico. É gratificante observar que nossa temática de estudos tem sido abordada em várias pesquisas produzidas em outros programas de mestrado profissional e em outras regiões do nosso país.

No terceiro capítulo, intitulado — *Movimentos, discussões e terminologias: do patrimônio histórico ao patrimônio cultura* — discorremos sobre os conceitos e as definições que permearam a educação para o patrimônio ao longo das últimas décadas, bem como apresentamos a legislação que a ampara em âmbito internacional, nacional e municipal. Apontamos a atuação de instituições e associações na ampliação dos debates sobre a temática do patrimônio e suas repercussões nas leis e decretos federais. Pesquisamos as concepções e documentos (PMEV / DC) norteadores da educação no município e suas perspectivas de ensino e patrimônio cultural.

O capítulo 4 — *Teorias e referenciais que norteiam esta pesquisa* — é onde explicitamos os autores cujas discussões, concepções e teorias referenciam nosso trabalho. Apoiamo-nos nas reflexões e concepções de um ensino de história que trilhe o caminho para formação do sujeito histórico e da consciência histórica elaborada por Jörn Rüsen (2010) e nas discussões sobre memória propostas por Jacques Le Goff (2013) e Ecléa Bosi (2023), a partir das reflexões sobre narrativas como concebidas por Walter Benjamin (2012); Relacionamos as práticas pedagógicas em educação para o patrimônio conforme as proposições de Fernandes (1993 e 2021), Fernandes e Pereira (2012), Tolentino (2019 e 2021) e Mattozzi (2008), que dialoguem com a construção de ensino voltada para a valorização da cultura, da memória, da construção de identidades, do reconhecimento das histórias individuais e coletivas e a construção do conhecimento histórico.

O capítulo 5 — *Memórias e narrativas: vivências de professores da rede municipal de Vitória com a educação para o patrimônio cultural* — é a realização das entrevistas semiestruturadas, da escuta das narrativas e das vivências dos docentes eleitos, nossa fontes orais, a saber: *José Elias Rosa dos Santos* - Professor estatutário da PMV, trabalha na EMEFTI Moacyr Avidos (região sul, bairro Ilha do Príncipe); *Lavínia Coutinho Cardoso* - Professora estatutária da PMV, trabalha na EMEF Rita de Cássia de Oliveira (região norte, bairro – Resistência); *Sandra Loureiro Faller Pessanha* - Professora estatutária da PMV, trabalha na EMEF Maria Leonor Pereira da Silva (região leste, bairro Santa Lúcia); *Jefferson Luís Alvarenga* - professor estatutário da PMV, trabalha na EMEF Heloísa de Abreu Júdice de Mattos (região oeste, bairro Inhanguetá) e *Olga Mendes Pereira Sabadini* - Professora estatutária da PMV, trabalha na EMEF Álvaro de Castro Mattos (região continental, bairro Jardim da Penha). Este capítulo constituiu-se a base da pesquisa que desenvolvemos por meio da metodologia da história oral temática. “São entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (Delgado, 2006, p. 22). As narrativas dos docentes sujeitos da pesquisa tornaram-se fontes para sustentação da nossa temática.

Entendemos que toda ação pedagógica implica planejamento, execução, avaliação e replanejamento. Dessa forma, pretendemos organizar e construir como produto deste trabalho um Ebook denominado “*EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL CAPIXABA: entre saberes e fazeres de professores de história*” com foco na identificação, na preservação e nos usos atuais dos patrimônios para subsidiar o ensino de história nos anos finais da Educação Básica. Esperamos que, ao final deste estudo, tenhamos produzido um material com práticas pedagógicas reflexivas que viabilizem a educação para o patrimônio e estimulem a curiosidade, a aprendizagem e o interesse pela memória coletiva e história local.

## 2 DIALOGANDO COM NOSSOS PARES: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (Ferreira, 2002, p. 259)

Ferreira (2002), autora da epígrafe que usamos na abertura desta seção, discorre sobre a importância de fundamentar as pesquisas realizadas nas discussões, reflexões e estudos elaborados nas academias por outros pesquisadores. Autora de artigos sobre “estado da arte”, ela discute a amplitude que a socialização e o compartilhamento dos saberes já produzidos podem gerar para pesquisas em andamento.

Partindo do que já foi pesquisado e escrito por seus pares, um pesquisador pode identificar concepções, abordagens e lacunas sobre determinada temática, ordenando o já construído e, a partir delas, desenvolver a sua pesquisa coadunando com as perspectivas atuais e contribuindo para o desenvolvimento da ciência, da pesquisa acadêmica e da própria produção do conhecimento daquela temática específica.

Buscando empreender uma pesquisa que contribua para fomentar a discussão sobre as potencialidades da educação para o patrimônio no ensino de história e objetivando obter o panorama das produções acadêmicas sobre a temática, procuramos obter dados sobre o que tem sido discutido, investigado, produzido e apontado sobre esse tema no campo das pesquisas acadêmicas e científicas.

Conforme Ferreira (2002), motivados pelo desafio de conhecer o já construído e produzido, empreendemos o levantamento sobre educação para o patrimônio no ensino de história, realizando pesquisas em plataformas e bancos de dados reconhecidos e amplamente utilizados como instrumentos promotores da difusão da produção científica, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Todo esse esforço tem como objetivo buscar o que ainda não foi feito ou o aprofundar as discussões no que tange a nossa temática — o ensino de história. Localizamo-nos no espaço-tempo compreendido entre os anos de 2018 e 2022, ou seja, mantivemos nossa busca estimando as produções dos últimos cinco anos. Tanto

a definição da temporalidade quanto a definição das plataformas foram escolhas realizadas a partir de critérios estabelecidos com base em nossa proposta investigativa denominada “estado do conhecimento”.

## 2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O “estado do conhecimento” propõe estabelecer uma pesquisa que articule o conhecimento e as relações vividas, caracterizando-se “[...] como produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p.155). Assim, procedemos à pesquisa na plataforma citada a fim de estabelecer um panorama do que tem sido produzido acerca de nossa temática com base em Morosini e Fernandes (2014), que fundamentam essa busca:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014 p.155).

A produção científica, sobretudo nas ciências sociais e na área da educação e ensino notadamente, não pode ser considerada independente de outras produções ligadas à sua temática. O pesquisador não deve desvincular-se de seus pares — outros pesquisadores — e do que a comunidade científica, em geral, tem discutido, refletido, proposto e produzido acerca de sua temática. Nessa perspectiva, a pesquisa realizada sobre o estado do conhecimento, segundo Morosini e Fernandes,

[...] possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados — reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p.155).

Pesquisas realizadas partindo da construção do estado do conhecimento possibilitam ao pesquisador pensar sua temática a partir de sua realidade histórico-social, dialogando com seus pares — outros pesquisadores — e traçar reflexões, caminhos, questionamentos. Possibilita articular de forma contextualizada os referenciais

teóricos e sua problematização. Promove a interlocução entre os saberes fazeres dos pesquisadores de uma mesma temática ou área de estudo.

Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (Morosini E Fernandes, 2014, p. 158).

Em seguida, iniciamos a busca de dados, munidos de leituras e discussões promovidas na disciplina “Estudos individuais”, que proporcionaram suporte teórico-metodológico para tal. Realizamos o levantamento com a intencionalidade de aprofundar a pesquisa, tendo como orientação o estado do conhecimento e utilizando a plataforma da BDTD. Concebida, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no ano de 2002, a BDTD é uma plataforma virtual que congrega as teses e as dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possibilitando que a comunidade brasileira de ciência e Tecnologia publique e difunda os trabalhos acadêmicos produzidos no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Atualmente, a BDTD congrega 133 instituições e possui um acervo de mais de 800 mil documentos (aproximadamente 595 mil dissertações e 221 mil teses). Destacadamente a BDTD constitui um dos maiores acervos de teses e dissertações para procedermos à construção do estado do conhecimento da nossa temática. Nessa busca, mantendo o recorte temporal de cinco anos (2018 a 2022) e os descritores “ensino de história, educação para o patrimônio, memória, identidade”, encontramos 31 trabalhos.

Motivadas e estimuladas pelas buscas em banco de dados que nos possibilitam encontrar trabalhos tão diversos, com abordagens diferenciadas sobre a temática relacionada ao patrimônio, pautamo-nos em Morosini e Fernandes:

Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, **mas a influências da instituição na qual está inserida**, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global ((Morosini; Fernandes, 2014, p.156, grifo nosso).

Buscas em bancos de dados são um trabalho instigante, gratificante e um estímulo infindável à curiosidade do pesquisador. Cada trabalho encontrado aponta abordagens, metodologias e temáticas que nos induzem sempre a uma nova busca. É um despertar. Produz um encantamento gerado por tantas questões levantadas, discussões possíveis e para tantas possibilidades no ensino de história.

Nos 31 trabalhos selecionados na busca da BDTD, notamos um número expressivo de autores do gênero feminino. São 19 pesquisadoras e 12 pesquisadores. É importante ressaltar que a maioria dos trabalhos são oriundos de programas de mestrado profissionais. Esse resultado da busca, com forte presença dos mestrados profissionais, pode estar associado aos descritores que nós definimos para realizar a busca de “ensino” de história.

Observamos ainda, que a produção de programas de mestrado sobre a temática “patrimônio” é maior do que a produção em programas de doutorado. No entanto, resguardada as proporcionalidades de oferta de programas de mestrado em relação à oferta dos programas de doutorado, não podemos afirmar que, em se tratando de doutoramentos, o interesse por produções acerca da temática do patrimônio seja menor. Fica aqui uma inquietação, quem sabe, para pesquisas futuras.

Nessa primeira seleção, dois trabalhos não foram encontrados. Ao selecionar os trabalhos para proceder à leitura dos resumos, clicamos no *link* e a busca descreve “Arquivo não encontrado”. Optamos, portando, por continuarmos apenas com os trabalhos cujos documentos estavam disponibilizados na página da plataforma.

A partir das leituras e com vistas a manter nosso foco na perspectiva da temática do patrimônio cultural, educação e ensino, optamos por não selecionar os trabalhos cujas abordagens focam na perspectiva da preservação da estrutura física. Também definimos não trabalhar com as pesquisas cujo tema estava voltado para a relação “patrimônio – turismo”, com foco na sua dimensão promotora do turismo; nem com as que desenvolveram uma abordagem sob a perspectiva museológica e aquelas pesquisas que, ainda que trabalhando dentro da relação educação e patrimônio imaterial, focaram suas discussões nas questões acerca das desigualdades étnicas.

Também optamos por não nos aprofundarmos nas pesquisas que se dedicaram à discussão do patrimônio com foco apenas na história local e aquelas que abordaram a educação para o patrimônio sob a perspectiva de outras áreas de ensino, como a Geografia. Dos 31 trabalhos encontrados, seguindo os critérios de seleção justificados anteriormente, selecionamos, 12 trabalhos<sup>5</sup>:

Quadro 1– Trabalhos relevantes para a pesquisa selecionados na Biblioteca Digital Brasileiro de Teses e Dissertações

<b>AUTOR</b>	<b>IES</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>
Dilermando Pereira Torres Neto	UFPE /UFRPE	Mestrado Profissional em Ensino de História	Cidade, História e Memória: educação patrimonial em São Bento do Una – PE	2018	Dissertação
Almiro Luna Xavier	UFV	Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania	História local e identidade: educação patrimonial e cidadania a partir da comunidade de Anna Florência, Ponte Nova (MG).	2018	Dissertação
Josirene Souza Inocêncio de Lucena	UFPE /UFRPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)	História de pescadores e pescadoras da pedra negra: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História	2018	Dissertação
Aletícia Rocha da Silva	UFT	Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)	Educação patrimonial no ensino de História: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins.	2018	Dissertação
Carla de Moura	UFRGS	Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)	As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional	2018	Dissertação
Tarcísio Dorn de Oliveira	UNIJUÍ	programa de pós-graduação em educação nas ciências	A arquitetura como cenário e a educação como possibilidade: o patrimônio e suas inter-relações com a memória, identidade,	2019	Tese

<sup>5</sup> Apesar de ser quase impossível dissociar a relação patrimônio/história local, alguns trabalhos focaram suas abordagens na história local e a educação para o patrimônio como consequência ou desdobramento para a valorização da história local. Nosso objetivo nesta pesquisa é o foco inverso. A educação para o patrimônio como foco e a valorização da história local como desdobramento. Selecionamos apenas aqueles trabalhos que coadunam com nossa perspectiva.

AUTOR	IES	PROGRAMA	TÍTULO	ANO	DOCUMENTO
			pertencimento e cidadania		
Reginaldo Rosseto da Silva	UCS	Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado Profissional)	A educação patrimonial como caminho para o conhecimento da história de Boa Vista do Sul	2019	Dissertação
Letícia Lopes Saldanha	UFRN	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)	Por uma educação dos sentidos para dar significado ao ensino de História: uma proposta a partir da Educação Patrimonial	2020	Dissertação
Vívian Alkaim Salomão José	UFSM	Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural	Educação patrimonial e o ensino de história na cidade de Santa Maria – RS	2020	Dissertação
Luís Carlos Rodrigues da Silva	UFT	Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA	A educação patrimonial como estratégia de ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, em Barra do Corda/Maranhão.	2021	Dissertação
Liza Iole da Silva Caetano	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (Mestrado Profissional)	A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas	2021	Dissertação
Sabrina Barros Nepomuceno	UFRN	Mestrado Profissional em Ensino de História.	O ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial	2021	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2023).

Dessa seleção, 11 dissertações e uma tese, observamos um expressivo número de trabalhos oriundos das Regiões Nordeste (quatro) e Sul (quatro) do Brasil, totalizando

oito trabalhos. Também observamos que quatro pesquisas são oriundas de instituições distantes da região metropolitana, com prevalência daquelas localizadas em regiões do nordeste e do sul do Brasil. Os demais trabalhos (quatro restantes) são dois da Região Sudeste e dois da Região Centro Oeste. Esses dados podem sugerir que, no nordeste e no sul, a produção sobre essa temática é mais expressiva devido aos programas de mestrado profissionais em história, em patrimônio cultural e ou em educação.

A leitura dos trabalhos selecionados nos levou a observar que alguns focaram principalmente no âmbito do patrimônio imaterial e outros versavam sobretudo no âmbito do patrimônio material/edificado. Também notamos que os trabalhos que se debruçaram sobre saberes, fazeres e ofícios (patrimônio imaterial) utilizaram principalmente a metodologia da história oral e pesquisa-ação. Os trabalhos que se mantiveram no âmbito do patrimônio material (edificado/arquitetura) utilizaram as metodologias da revisão bibliográfica, pesquisa-ação e “educação patrimonial”<sup>6</sup>, segundo a cartilha do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

As pesquisas analisadas são oriundas das áreas das Ciências Humanas e Educação. Dez provém de programas de Mestrado Profissional, das quais oito são dissertações de Programas de Mestrado Profissional em História; uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência e uma dissertação em Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural. Os dois trabalhos não oriundos de mestrados profissionais são uma tese do Programa de Educação nas Ciências e uma dissertação de um Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural. É importante destacar aqui o crescimento dos programas de mestrado profissional.

Essas observações nos possibilitaram organizar os trabalhos selecionados em categorias de acordo com a região/público onde se insere o estudo e as metodologias utilizadas para realizá-lo. Elencamos duas categorias de análise: 1) trabalhos realizados em regiões ou cidades do interior através da perspectiva do patrimônio imaterial (ofícios, saberes e fazeres) e 2) trabalhos realizados em grandes centros

---

<sup>6</sup> A maioria dos autores das dissertações e teses pesquisadas e selecionadas entendem o termo “educação patrimonial” como metodologia de ensino, inclusive muitos a utilizam segundo a cartilha do IPHAN, nas pesquisas - ação realizadas nas dissertações com o objetivo de elaborar os Produtos educacionais.

urbanos. através da perspectiva do patrimônio material/edificado. O Quadro 2 nos permite a melhor visualização dessas observações:

Quadro 2 – Categorias de análises

<b>CATEGORIA</b>	<b>METODOLOGIAS</b>	<b>TRABALHOS (quantidade)</b>
Trabalhos realizados por meio da perspectiva do patrimônio imaterial (ofícios, saberes e fazeres)	História oral e pesquisa-ação	6
Trabalhos realizados por meio da perspectiva do patrimônio material/edificado	Revisão bibliográfica, educação patrimonial, pesquisa-ação, história oral	6

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2023).

Essa categorização dos elementos tangíveis como materiais e intangíveis como imateriais não é consenso entre alguns autores que se debruçam a analisar o patrimônio e a cultura. De acordo com Menezes (2012), o patrimônio cultural sempre tem como suporte os vetores materiais. Mesmo o patrimônio categorizado como imaterial se estabeleceu como memória por meio da materialidade: “[...] se todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, por sua vez, todo patrimônio imaterial tem uma dimensão material que o permite realizar-se” (Menezes, 2012, p. 31). Para o autor, essa categorização é uma perspectiva operacional, pois, na verdade, o que importa na constituição do patrimônio é seu valor. Sua interpretação do texto constitucional permite afirmar que o grande avanço para o campo do patrimônio cultural não está na definição operacional dessas categorias e sim no deslocamento a cargo do Estado para a sociedade quanto à definição do que deve ser estabelecido como patrimônio cultural.

Coadunando com as incongruências da separação entre materialidade e imaterialidade estão as reflexões de Chagas (2004), segundo o qual a materialidade é indispensável para a realização do mito e do imaginário, que, por sua vez, é a imaterialidade. Apoiando-se nas definições do pensamento de Spinoza, Chagas identifica o imaterial como o patrimônio espiritual e analisa sua indissociabilidade ao material:

[...] sou levado à compreensão de que a ordem e a compreensão do patrimônio espiritual são as mesmas que a ordem e a conexão do patrimônio

material; e ainda que o patrimônio material e o espiritual são diferentes modos e aspectos de uma mesma coisa, qual seja o patrimônio cultural, ainda que expresso de maneiras diferentes (Chagas, 2004, p. 138).

O autor acredita que existe a possibilidade de renovar as discussões sobre essa categorização e por conseguinte renovar as ações educativas por meio do patrimônio cultural para ações e práticas ainda não previstas, mas que podem ser, potencialmente experiências museais e educacionais criativas e inovadoras.

Cientes de que a categorização do patrimônio cultural em materialidade e imaterialidade é discutida e repensada por Menezes (2012) e Chagas (2004), não pretendemos adotá-las na análise como definição estigmatizada ou definitiva, mas sim com um recurso que permita a análise das pesquisas selecionadas, uma vez que os seus autores se pautaram nessa categorização adotada e definida nos documentos legais, como a Constituição Federal e os documentos produzidos pelo Iphan.

#### 2.1.1 Trabalhos realizados por meio da perspectiva do patrimônio imaterial

Um dado importante e que contribui para nossa pesquisa é que seis dissertações se apoiam nos procedimentos da história oral. Este interesse aponta uma tendência ao evidenciamento da memória e da narrativa como possibilidade da construção de fontes, de construção da história local e de construção de identidades.

A produção de documentos orais tem duplo embasamento: o ofício do pesquisador e a memória dos depoentes. Como metodologia que busca captar o passado, a História oral constitui-se como espaço vivificador da relação entre a história, as memórias e as identidades, pois, como afirma Saul Sosnowski: “o ato de recordar incita à reflexão permanente do ser na história” (Delgado, 2010, p.46)

Os trabalhos que se encontram nessa categoria podem ser melhor observados no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Categorias de análise I: patrimônio imaterial

AUTOR	IES	PROGRAMA	TÍTULO	ANO	DOCUMENTO
Almiro Luna Xavier	UFV	Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania	História Local e identidade: educação patrimonial e cidadania a partir da comunidade de Anna Florência, Ponte Nova (MG).	2018	Dissertação
Josirene Souza Inocêncio de Lucena	UFPE	Programa de Pós-Graduação Profissional Em Ensino De História (PROFHISTÓRIA)	História de pescadores e pescadoras da pedra negra: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História	2018	Dissertação
Aletícia Rocha da Silva	UFT	Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA	Educação patrimonial no ensino de História: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins.	2018	Dissertação
Maria Carla de Moura	UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  Mestrado Profissional em Ensino de História	As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional	2018	Dissertação
Liza Iole da Silva Caetano	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/Mestrado Profissional	A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas	2021	Dissertação
Sabrina Barros Nepomuceno,	UFRN	Mestrado Profissional em Ensino de História.	O ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial	2021	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa (2023)

Na dissertação *História local e identidade: educação patrimonial e cidadania a partir da comunidade de Anna Florência, Ponte Nova (MG)*, Xavier (2018) trabalha a história oral como metodologia de pesquisa e de ensino. Sua pesquisa é realizada em uma comunidade surgida a partir das colônias de trabalhadores da Usina de Açúcar Anna

Florência, na cidade de Ponte Nova, no interior de Minas Gerais, e envolve os alunos e os demais membros da comunidade de uma região que tenta superar o apagamento da história local.

Xavier (2018) reflete em seu trabalho sobre sua importância para que os sujeitos, sobretudo em regiões onde a documentação oficial é limitada e onde os indivíduos comuns e a história local não são visibilizados pela história oficial, possam apropriar-se de sua história e identidade através do desvelamento da memória. O autor parte da promoção do trabalho de educação para o patrimônio como forma de instrumentalizar a história local, identificando e visibilizando seus referenciais culturais, com atividades propostas a partir da metodologia da história oral, como forma de promoção do sentimento de identidade, de pertencimento.

A denominada “história oral” pareceu-nos pertinente a este trabalho. Todavia, concebemo-la não como mais uma vertente da história, mas como um método adicional de produção de fontes, nem mais ou menos precioso que o das fontes escritas, contudo, uma ampliação dos mecanismos de análise à disposição do historiador (Xavier, 2018, pg.154).

O produto educacional proposto nessa dissertação é o inventário participativo. Partindo dos referenciais culturais do cotidiano das pessoas e da instrumentalização da história local e produzido em conjunto por alunos e comunidade, buscou pesquisar os patrimônios materiais e imateriais já estabelecidos, analisando seu estado de conservação e proteção, como também incorporando outros tangíveis e intangíveis que traziam sentido para a comunidade, como a Festa da Padroeira Imaculada Conceição.

Na dissertação intitulada *História de Pescadores e Pescadoras da Pedra Negra: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História*, Lucena (2018) também adota a metodologia da história oral, aplicada em uma região do interior onde a memória e as narrativas de moradores são instrumentos importantes tanto no estudo da história local quanto do patrimônio imaterial. Lucena desenvolve sua pesquisa com duas turmas de 9º ano da Escola Municipal João Bento de Paiva, na cidade de Itapissuna<sup>7</sup> (Pedra Negra), cidade do interior de Pernambuco, cortada pelo canal de Santa Cruz. “Santa Cruz era muito mais do que apenas uma bela paisagem; era a

---

<sup>7</sup> A autora opta por utilizar o nome da cidade, Itapissuna, conforme seu significado em tupi guarani que é Pedra Negra.

fonte de renda de uma parcela considerável da população desta cidade e um espaço de sociabilidade” (Lucena 2018, p. 15).

A proposta da pesquisa desenvolvida conjugando a metodologia da história oral e da educação patrimonial objetivou valorizar a cultura da pesca como um dos maiores patrimônios culturais da cidade de Itapissuma, resgatando suas memórias, suas vivências, seus saberes e fazeres. A pesquisa versa sobre a cultura imaterial e sua relação com a construção de identidades no ensino de história aplicado através da educação para o patrimônio. Mais especificamente, busca evidenciar a cultura local (comunidade de pescadores) como patrimônio cultural.

Nessa perspectiva, compartilhamos a concepção de que a história oral dialoga com os princípios da educação patrimonial no que se refere à promoção da autoestima de pessoas e grupos, no que tange a suas memórias, práticas e tradições (Lucena, 2018, p. 59).

Lucena também identifica a história oral como metodologia que possibilita, através das narrativas e do evidenciamento da memória, a produção de registros, fontes históricas e documentos que legitimem, viabilizem e promovam a história de pescadores, suas vivências, seus saberes e fazeres como patrimônio imaterial e cultural de Pedra Negra.

A dissertação de Silva (2018) — *Educação patrimonial no ensino de história: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins* — concebe a educação patrimonial no ensino de história como estratégia para viabilizar a aprendizagem histórica. Constitui-se uma pesquisa-ação e pautou-se em explorar o patrimônio cultural em um espaço de vivência — a Feira Livre Municipal de Colinas do Tocantins. “A cidade de Colinas do Tocantins não possui bens materiais e imateriais, práticas, saberes e criações culturais oficialmente reconhecidas pelo Ministério da Cultura como patrimônio histórico cultural” (Silva, 2018, p. 17). Essa ausência de reconhecimento foi o elemento motivador para Silva promover ações de educação patrimonial visando o reconhecimento, à valorização, à divulgação e à preservação das referências culturais e dos espaços de memória local.

A pesquisa-ação foi efetivada com a participação de alunos do ensino fundamental. As possibilidades do ensino de história através da educação para o patrimônio estão ligadas à construção da identidade individual e coletiva:

Cabe a cada comunidade construir para si o significado dos elementos constituintes da sua identidade local e coletiva e de seus lugares de memória. Essa ação coletiva do reconhecimento sobre os elementos da memória social do local é parte do ensino de História e também uma das bases da chamada da educação patrimonial (Silva, 2018, p. 15).

O produto didático-pedagógico resultante dessa dissertação é um *blog* com sugestões de atividades sobre educação patrimonial aliadas ao ensino de História.

Vale destacar que a maioria dos trabalhos aqui analisados reconhece que a educação para o patrimônio é inestimável para o ensino de história e a educação, promotores de sentimentos de pertencimento, da construção do conhecimento, de consciência histórica ou ainda de aprendizagem significativa.

Em todos os trabalhos notamos o empenho em ressaltar a necessidade de uma formação voltada ao pleno exercício da cidadania, a partir da valorização dos bens culturais, além da articulação de conhecimentos escolares e práticas sociais ligadas às discussões patrimoniais, pois assim contribui-se para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos com capacidade de refletir sobre sua história, identidade e de superar as desigualdades estabelecida na sociedade.

Outra dissertação que dialoga com as concepções de educação para o patrimônio como possibilidade de valorização de memórias e construção de identidades foi a pesquisa intitulada *As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional*, de Moura (2018), que estabelece a possibilidade de promover o *ensino de história situado* (conceito defendido pelas pedagogias decoloniais) através da educação para o patrimônio. A dissertação teve início a partir de um projeto de educação para o patrimônio realizado nas aulas de história e que possibilitou a visibilização e identificação dos “apagamentos e silenciamentos” da história local.

Identificando esses apagamentos e silenciamentos como relações de poder arraigadas e instituídas na sociedade, Moura propõe reflexões sobre o patrimônio cultural, a memória e as identidades como meio de superação dessas relações de poder hierárquicas. Sua pesquisa por meio do projeto *O poder da memória* evidenciou a possibilidade de subversão a essas relações de poder constituídas no que se denomina patrimônio.

A dissertação foi realizada na EEEF. Santa Luzia, que atende à comunidade periférica da Vila Maria da Conceição em Porto Alegre, com as turmas de 8º e 9º anos. O bairro é uma comunidade que se desenvolveu em torno de um mito que denota o preconceito de gênero (Maria degolada); é uma região empobrecida onde a violência tem predominado, desassistida pelo poder público “As estatísticas de genocídio da população jovem e negra, ali têm nome e endereço, muitas vezes são parentes e amigos” (Moura, 2018, p. 42).

Diante dessa realidade, Moura buscou desvelar as histórias das mulheres Marias que gerenciam lares, trabalham e são sujeitos da história da comunidade. Salvando a história e a memória das Marias, a dissertação trabalhou com a educação para o patrimônio colaborando para o empoderamento das alunas e dos alunos ao construir narrativas históricas situadas nos seus locais de fala e nas memórias e nos saberes da sua comunidade: “partiu da pesquisa dos bens culturais de uma comunidade negra e de periferia, portanto excluída dos processos de seleção ligados a memória do poder” (Moura, 2018, p. 17). O produto educacional elaborado foi a construção do documentário *As Marias da Conceição: por um ensino de história situado*.

Dialogando com a dissertação de Moura e a concepção de pedagogia decolonial, a dissertação de Nepomuceno (2021), intitulada *O ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial*, articula a concepção de ensino de história decolonial à educação para o patrimônio, denominando-a educação patrimonial decolonial. Seu trabalho reflete as possibilidades de valorização da história local por intermédio de conceitos relacionados à memória, à identidade e ao patrimônio. A dissertação foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, no município de Cascavel, Ceará.

Apresentando diversidade de saberes e de fazeres, além de riqueza de tradições, a feira não era reconhecida como lugar de memória e de cultura pelos alunos. A pesquisa é uma proposta de trabalhar a feira como um elemento sociocultural local e promotor da aprendizagem histórica significativa alicerçada na dialogicidade dos saberes:

[...] os alunos não manifestavam esta referência histórica e cultural de seu cotidiano como conteúdo possível ao estudo em âmbito escolar. Desta forma, entendendo que esta temática não figurava habitualmente no estudo de história local, ou da educação patrimonial que muitas vezes adquiria um viés tradicional e monumentalizado, vi-me provocada, como professora de história, a compreender as possibilidades do estudo da feira para a apropriação sociocultural e evidência das memórias tantas vezes negligenciadas das aulas de história em nossa realidade (Nepomuceno, 2021, p. 15).

Nesse sentido, a proposta aqui também é de visibilizar memórias, identidades e patrimônios culturais não reconhecidos ou valorizados. O produto didático desta dissertação foram os 'Inventários participativos da Feira Livre de São Bento', sendo esse mote à aprendizagem histórica significativa alicerçada na dialogicidade dos saberes. É possível observar que a educação para o patrimônio evidencia memórias e possibilita a construção de sentido e pertencimento.

A dissertação de Caetano (2021) — *A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas* — é uma mostra da possibilidade de construção de sentidos e pertencimento. A autora desenvolveu sua pesquisa com alunos da Escola Municipal Analito Pinto Monteiro, localizada no bairro Vereda, regional Veneza de Ribeirão das Neves, Minas Gerais. Trata-se de uma comunidade de baixa renda, maioria afrodescendente, filhos de pais com baixa escolaridade e profissões informais.

Também trabalhando em comunidades relegadas aos apagamentos e às ausências determinadas pelas relações de poder que se estabelecem na constituição e na definição de patrimônios, a proposta de Caetano é de construir identidades, desvelar memórias e promover o sentimento de pertencimento por meio da educação para o patrimônio em uma "cidade estigmatizada", onde a maioria dos alunos e a comunidade em geral não se identificam como sujeitos históricos, não veem sua cidade como um lugar de memória. Assim evidencia Caetano (2021, p. 11): "O desejo em realizar a pesquisa surgiu a partir de falas e questionamentos de estudantes — tais como: "Ribeirão das Neves não tem patrimônio, só buracos",

Buscando formas de desenvolver ações e práticas educativas que desvelassem e valorizassem a história local, a pesquisa aponta a Educação para o Patrimônio como possibilidade.

Em pesquisa com estudantes adolescentes em uma escola estadual de Ribeirão das Neves, os professores BARBOZA e CRUZ (2019) ratificaram a percepção de uma lacuna a ser preenchida quanto ao reconhecimento dos bens culturais do município. Segundo esses pesquisadores, em muitos casos, o sentimento em relação ao local onde se vive é de repulsa e de negação. Eles enfatizam a Educação Patrimonial como importante instrumento para a superação da expressão: “neste lugar não tem nada (2019, p.107) (Caetano, 2021, p. 11).

Como resultado da pesquisa, foi desenvolvido um *kit* de educação patrimonial composto por um livro infantil acessível, jogos e *site* com versões em libras, audiodescrição e material complementar para o professor.

Essas dissertações apontam para uma possibilidade de trabalhar o ensino de história a partir da concepção do patrimônio cultural como meio de produção de significados e sentimentos de pertencimento. Por meio da leitura dessas dissertações, observamos que a busca por metodologias de ensino em que o aluno seja colocado ou situado como sujeito histórico é objetivo de muitos professores. As dissertações que trabalham com a educação para o patrimônio também se pautaram na metodologia da história oral, o que nos aponta que, por meio desta metodologia e seus procedimentos de trabalho, podemos contribuir para a escuta/efetivação das memórias e narrativas para trabalhar o campo das afetividades, dos sentidos, proporcionando que os sujeitos protagonistas de suas histórias e da história de sua comunidade, de sua cidade e de seu país sejam visibilizados.

### 2.1.2 Trabalhos realizados por meio da perspectiva do patrimônio material

No Quadro 4 a seguir, visualizamos as pesquisas que focaram no âmbito do patrimônio material:

Quadro 4 – Categoria de análise II: patrimônio material

<b>AUTOR</b>	<b>IES</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>
Dilermando Pereira Torres Neto	UFPE /UFRPE	Mestrado Profissional em Ensino de História	Cidade, História e Memória: educação patrimonial em São Bento do Una – PE	2018	Dissertação
Tarcísio Dorn de Oliveira	UNIJUÍ	Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências	A <b>Arquitetura</b> como cenário e a educação como possibilidade: o patrimônio e suas inter-relações com a	2019	Tese

AUTOR	IES	PROGRAMA	TÍTULO	ANO	DOCUMENTO
			memória, identidade, pertencimento e cidadania		
Reginaldo Rosseto da Silva	UCS	Programa de Pós-Graduação em História/Mestrado Profissional	A educação patrimonial como caminho para o conhecimento da história de Boa Vista do Sul	2019	Dissertação
Letícia Lopes Saldanha	UFRN	<b>Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)</b>	Por uma educação dos sentidos para dar significado ao ensino de História: uma proposta a partir da Educação Patrimonial	2020	Dissertação
Vívia Alkaim Salomão José	UFSM	Programa de pós-graduação em patrimônio cultural	Educação patrimonial e o ensino de história na cidade de Santa Maria – RS	2020	Dissertação
Luís Carlos Rodrigues da Silva	UFT	<b>Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)</b>	A educação patrimonial como estratégia de ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, em Barra do Coa – Maranhão.	2021	Dissertação

Fonte: Elaboração da própria autora com dados da pesquisa (2023)

O trabalho de Torres Neto (2018), intitulado *Cidade, história e memória: educação patrimonial em São Bento do Una - PE*, discute a relação entre memória, história local e identidade tendo como eixo articulador a educação para o patrimônio. Reflete sobre a concepção da consciência histórica a partir de Rüsen (2010) e do conceito de cidade para desenvolver um trabalho de história local.

Apresenta o projeto de educação patrimonial em diálogo com a pedagogia de projetos, desenvolvido com os alunos do ensino médio como meio de proporcionar um ensino de história que contribua para a formação da identidade e da consciência histórica possibilitando

[...] muitas discussões e meios de desenvolver e incitar os estudantes à análise da história da cidade, em suas diversas temporalidades, percebendo suas transformações e permanências. Por sua vez, entendemos que sem uma sensibilização sobre a importância, não do lugar pelo lugar, construção por construção, mas, as histórias e memórias que as envolvem, esta articulação poderia não ter sentido (Torres Neto, 2018, p. 49).

A pesquisa relaciona história local, memória e educação para o patrimônio como geradoras do sentimento de pertença, de identidade e como possibilidade de construção da consciência histórica.

Em seu trabalho *Por uma educação dos sentidos para dar significado ao ensino de História: uma proposta a partir da Educação Patrimonial*, Saldanha (2020) propõe articulação entre educação para o patrimônio e ensino de história como estratégia para promoção da “aprendizagem significativa”. Desenvolvendo sua pesquisa denominada metodologia da educação patrimonial, sua pesquisa destaca que, mesmo diante de marcos referenciais espaciais ligados à história local, muitos moradores e alunos não se apropriaram dos saberes e das memórias, o que dificultava seu sentimento de pertencimento em relação à história da região. Com história local trabalhada dentro da metodologia da educação para o patrimônio, partindo dos marcos referenciais estabelecidos (monumentos e logradouros) foi possível, segundo Saldanha (2020, p. 13), “[...] discutir junto com os discentes os diversos processos que perpassam os locais ligados à memória do escritor José de Alencar e às disputas políticas, sociais e econômicas que envolvem os bens patrimoniais”.

Tais dissertações nos permitem observar que ensinar história através da educação para o patrimônio é uma forma potente para se trabalhar os conteúdos de história. Proporciona ao aluno desenvolver o sentimento de pertencimento, da história local. Possibilita conhecer o patrimônio desvelando as dinâmicas de poder que perpassam a escolha desses espaços. As dissertações que se orientaram por meio da perspectiva decolonial apontaram uma estratégia de ensino dialógica e capaz de promover discussões sobre as relações de poder, desigualdades e sujeitos históricos. São pesquisas inspiradoras que nos motivam a buscar possibilidades de construção do conhecimento histórico na articulação com a educação para o patrimônio.

Na dissertação de José (2020), com o título *Educação patrimonial e o ensino de história na cidade de Santa Maria – RS*, a autora relaciona as concepções de

Educação para o patrimônio como promotora de valores culturais ligados à identidade e à memória socialmente produzida. Destaca que é preciso refletir sobre conceitos de patrimônio imaterial, material e cultural. O objetivo de sua pesquisa é

[...] oferecer ao professor da educação básica subsídios aos conteúdos conceituais de patrimônio cultural, identidade, memória, a fim de auxiliá-lo a estabelecer uma relação mais direta com a realidade próxima das experiências dos estudantes e sensibilizar os educandos a valorizar o patrimônio cultural a partir do território onde eles e a escola estão inseridos (José, 2020, p. 10).

Santa Maria é uma cidade com um rico acervo patrimonial, inclusive museal. Os memoriais escolares são um importante acervo da memória da cidade e constituem uma prática da cultura local. Trabalhando com o acervo museal de duas escolas — o Memorial do Colégio Manoel Ribas – Santa Maria (RS) e o Memorial do Colégio Olavo Bilac – Santa Maria (RS), José propõe um trabalho de educação patrimonial como meio para possibilitar o ensino que valorize as identidades coletivas. Como afirma a autora:

Desse modo, a educação patrimonial torna-se uma ferramenta para aulas dinâmicas, pois ela possibilita uma maior apropriação, diálogo e reflexão de conceitos inter-relacionados, como cultura, patrimônio cultural, memória e identidade, conceitos estes que são a base da temática proposta, que interliga escola de ensino básico e os museus escolares da cidade de Santa Maria, como espaço educativo, a partir da preservação e valorização de elementos culturais locais (José, 2020, p. 15).

O ensino de história, junto com as ações da educação para o patrimônio, torna-se metodologia de identificação e valorização desses espaços de memória, evidenciando e divulgando as memórias, como também contribuindo para a valorização da identidade e da história local.

A tese *A arquitetura como cenário e a educação como possibilidade: o patrimônio e suas inter-relações com a memória, identidade, pertencimento e cidadania*, de Oliveira (2019), reflete sobre a articulação entre arquitetura e educação e suas possibilidades de construção de identidades para a promoção da cidadania. Relaciona a educação para o patrimônio como o fio condutor para promover a valorização e a preservação da memória dos lugares. Essa pesquisa de caráter bibliográfico e exploratória aponta a educação para o patrimônio como forma de disseminar a valorização da memória expressa nos patrimônios edificados e contribuir para sua preservação e salvaguarda.

Oliveira compartilha os conceitos de educação patrimonial segundo Horta e Grumberg. Nesse trabalho prevalece a visão da educação para o patrimônio com um olhar voltado para a arquitetura: “[...] acreditam que a tarefa educacional com o patrimônio deve ser considerada um processo de construção do conhecimento a partir do contato do sujeito aprendiz com o objeto cultural (arquitetura) (Oliveira, 2019, p. 107).

Pesquisando o patrimônio edificado, mas mantendo a metodologia da história oral, a dissertação de Silva (2019), intitulada *A educação patrimonial como caminho para o conhecimento da história de Boa Vista do Sul* propõe a discussão de conceitos relacionados à memória e à identidade, bem como propor as ações de educação para o patrimônio como práticas pedagógicas no ensino de história, capazes de fazer com que a comunidade se sinta parte dessa história, reconhecendo-se como integrante desses eventos e buscando aproximar a comunidade da sua própria dinâmica histórico-cultural.

A pesquisa procurou reconstruir a história da cidade a partir das narrativas, utilizando entrevistas e relatos individuais que foram complementados por fontes escritas e visuais. Essas atividades visavam analisar as conveniências e a importância da educação patrimonial e dos inventários na tentativa de construir e realçar diversos aspectos em torno das questões locais.

A dissertação de Silva (2021) — *Educação patrimonial como estratégia de ensino de História no Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, em Barra do Corda – Maranhão* — é uma pesquisa qualitativa, construída a partir da metodologia da pesquisa-ação. Para viabilizar o ensino de história partindo da história local, o autor usou como estratégia a exploração do Mercado Público José Vieira Nepomuceno de Barra do Corda/Maranhão como patrimônio cultural, com alunos do ensino Médio do Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena da cidade de Barra do Corda/MA.

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. O autor também tem como referência, Rüsen: “a história é enraizada nas necessidades

sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (Rüsen, 2010 *apud* Silva, 2021 p. 21) e tenta buscar estratégias de ensino que proporcionem a construção da consciência histórica:

[...] 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 (Silva, 2021, p. 21).

A partir do excerto, podemos concluir que Silva (2021) propõe a educação para o patrimônio como uma das possibilidades de promover a construção do conhecimento. O autor defende que essa metodologia de ensino possibilita que o aluno se aproprie do conhecimento tornando-se cidadão crítico e participativo na construção do seu conhecimento histórico.

Os textos apresentados nos colocaram em contato com as discussões e as produções acadêmicas mais atuais sobre nossa temática. São documentos que compõem o referencial teórico desta dissertação. Tais pesquisas são contributos à nossa própria, sobretudo por suas reflexões sobre o patrimônio cultural e suas relações com o ensino de história. Seus apontamentos sobre o modo como ocorre a valorização do aluno no processo de ensino, que alia sua interpretação da própria realidade por meio do patrimônio, possibilitam a constituição do sentimento de pertença e de cidadania. Pertencimento e cidadania são, também, conceitos que pretendemos abordar em nossa pesquisa e as observações desses autores nos apresentam reflexões importantes.

As pesquisas que analisamos nos proporcionaram reflexões e apontamentos sobre a educação por meio do patrimônio cultural no ensino de história. Dissertações como *História De Pescadores E Pescadoras Da Pedra Negra: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História*, Lucena (2018); *Educação patrimonial no ensino de história: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins*, Silva (2018); *As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional*, de Moura (2018); *O ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial*, Nepomuceno (2021) e *A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas*, Caetano

*(2021) nos tocaram particularmente. As abordagens de educação para o patrimônio adotadas nestas dissertações partindo da decolonialidade, da construção de identidades, de pertencimento e buscando referenciar-se em ações dialógicas e participativas por meio do protagonismo das comunidades são nossa inspiração pois coadunam com a proposta que buscamos desvelar e evidenciar em nossa pesquisa.*

É pertinente, neste momento, ressaltar quanto o estado do conhecimento realizado contribuiu para ampliar esta pesquisa. A leitura da tese e das dissertações selecionadas trouxe mais reflexões sobre o trabalho com o patrimônio cultural, mostrou-nos a importância de trabalhar com práticas e ofícios de comunidades como forma de reconhecer as memórias e as identidades locais. Desvelou outras possibilidades de diálogos com nossos referenciais teóricos. Apontou propostas de produtos educacionais que estimulam nossa curiosidade e o pensamento criativo para idealizar o produto educacional para nossa pesquisa.

Também nos mostrou que, não obstante tantas práticas inovadoras para o ensino de história por meio do patrimônio cultural, ainda persiste uma nomenclatura que nos remete ao ensino tradicional e contemplativo. Poucas pesquisas acadêmicas adotam o termo “educação para o patrimônio” proposta por Grinspum (2010). Tendo em vista a relevância cognitiva e metodológica das práticas desenvolvidas, as teses e dissertações continuam adotando a expressão “educação patrimonial” que foi cunhada em uma concepção de ensino mais focada no patrimônio edificado e com uma abordagem mais contemplativa sob a perspectiva de alfabetização patrimonial.

É a reflexão que pretendemos abordar na seção a seguir. Como denominar o ensino de história por meio do patrimônio cultural que busque estabelecer dialogicidade, representatividade, valorização das memórias e identidades, como também construção do conhecimento histórico?

### 3 MOVIMENTOS, DISCUSSÕES E TERMINOLOGIA: DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO AO PATRIMÔNIO CULTURAL

Nos últimos vinte anos, a concepção de patrimônio passou a envolver diferentes sujeitos que não apenas legisladores e intelectuais. Alguns autores que se debruçam sobre o estudo apontam que uma das primeiras concepções de patrimônio nasce na formação dos Estados nacionais modernos, denominada “patrimônio histórico e artístico nacional”.

Contudo, uma concepção mais ampla começou a se desenhar nas últimas décadas, com a adoção do termo “patrimônio cultural” e passando a envolver diferentes sujeitos que não apenas os legisladores e os intelectuais. A mudança na terminologia não significa que sua concepção foi devidamente apropriada por todos aqueles que, na complexa cadeia de organizações, de profissionais e de setores, lidam com a temática do patrimônio. É evidente, por outro lado, que podemos observar o crescente interesse na temática entre historiadores, educadores, minorias sociais e coletivos organizados.

Em seus estudos, Pinto (2019), discorrendo sobre a mudança da concepção de patrimônio histórico a partir do conjunto arquitetônico das cidades, destaca a importância das cartas patrimoniais<sup>8</sup>. A autora identifica a Carta de Atenas<sup>9</sup>, em 1931, como referência mundial para a preservação do patrimônio das cidades, mas, ressalta que essa carta ocupou-se apenas dos monumentos de grande envergadura, sobretudo aqueles constituídos do conjunto arquitetônico urbano. Com a Carta de Veneza<sup>10</sup>, em 1964, ampliou-se a atenção<sup>10</sup>, tendo em conta a conservação e o restauro

---

<sup>8</sup> As cartas patrimoniais são documentos que fornecem fundamentação teórico-crítica para que os bens culturais sejam preservados como documentos fidedignos e assim atuem como efetivo suporte do conhecimento e da memória coletiva. Aqui, a autora cita as cartas patrimoniais mais significativas para o amadurecimento da concepção de patrimônio cultural.

<sup>9</sup> A Carta de Atenas (1931) declarou a necessidade de criação e fortalecimento de organizações nacionais e internacionais, de caráter operativo e consultivo, voltadas à preservação e ao restauro do patrimônio urbano.

<sup>10</sup> A Carta de Veneza (1964) ampliou a noção do bem cultural e assinalou a importância da conservação de áreas e estruturas edificadas (ambiente construído preexistente), alargando o conceito de monumento: criações arquitetônicas isoladas, os conjuntos urbanos e rurais e obras modestas que têm uma significância cultural.

de sítios e monumentos, utilizando uma definição mais ampla de monumento histórico e sítios urbanos e rurais.

Outro documento importante foram os *Princípios de La Valletta*<sup>11</sup> para a *Salvaguarda e Gestão de Cidades e Conjuntos Urbanos Históricos*. Esse documento considera que as cidades históricas são compostas por elementos tangíveis e intangíveis. Os elementos intangíveis incluem atividades, funções simbólicas e históricas, práticas culturais, tradições, memórias e referências culturais. Tais elementos expressam a evolução das sociedades, compreendendo sua identidade cultural.

Na França, em 1983, *As Jornadas do Patrimônio* difundiram-se pelo mundo, somadas, particularmente às iniciativas e às convenções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), graças às quais hoje, vivenciamos a universalização do patrimônio. Embora criticada por diversos autores, a interferência das jornadas do patrimônio promoveu ações de educação patrimonial, que surgem nesse contexto de patrimonialização buscando divulgar, preservar e valorizar cada bem patrimonial em todo o mundo.

No Brasil, até há pouco tempo, a questão da definição e do estudo do tema era seara acadêmica de arquitetos, antropólogos e cientistas sociais, designando majoritariamente o termo ao patrimônio edificado e restringindo-o aos bens materiais. Assim, o termo é comumente associado a prédios, monumentos e outras edificações de notório valor histórico, arquitetônico, e quase sempre, monumentos definidos a partir da perspectiva eurocentrista e colonial.

O Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, no contexto político-histórico de um governo conservador, centralizador e autoritário do Estado Novo, ainda expressa essa concepção:

Art. 1º Constitue 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

---

<sup>11</sup> Os *Princípios de La Valletta* representam o amadurecimento de cartas patrimoniais anteriores. Suas definições são compostas por elementos tangíveis e intangíveis (espírito do lugar), que verificam e confirmam a identidade do território, elemento fundamental para o reconhecimento como tal, discutem a preservação e a conservação como bases para o planejamento urbano e o desenvolvimento territorial.

Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil, 1937).

Criado em 1937, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), atualmente Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), representou uma política preservacionista que representava interesses e valores de um dos setores dominantes da sociedade brasileira da época em detrimento de outros bens culturais significativos que, dentro dessa concepção, não tendo valor que justificasse sua preservação, acabaram relegados ao esquecimento.

No entanto, nas décadas de 70 e 80, movimentos sociais populares protagonizados por mulheres, trabalhadores, negros e Índios em luta por afirmação identitária, étnica e cultural mobilizaram discussões sobre o resgate de sua memória, sua história e sua cidadania, motivando novas discussões sobre memória, história e patrimônio. Como reflexos dessas manifestações sociais e culturais, abarcadas principalmente pela área das Ciências Sociais, uma segunda concepção de patrimônio começou a se desenhar nas últimas décadas, cunhando o termo “patrimônio cultural”.

Os debates e as reflexões sobre a relação entre patrimônio, cultura, memória e identidade nacional passaram a pautar-se, após a década de 70, nessas concepções de memória e identidade. A criação de órgãos como o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC)<sup>12</sup> e a Fundação Pró Memória<sup>13</sup>, por meio da iniciativa de Aloísio Magalhães, de profissionais da área de Ciências Sociais e de várias instituições acadêmicas, buscava promover a cultura vinculando-a à memória, a partir de práticas culturais diversas que até então não haviam sido concebidas como patrimônio. Posteriormente esses órgãos foram incorporados ao governo federal a partir do Sphan.

A concepção de patrimônio cultural se vincula a organismos internacionais e, em contextos mais restritos, a grupos que reivindicam representação com o patrimônio

---

<sup>12</sup> O CNRC surgiu a partir da articulação de diferentes profissionais, de distintas áreas acadêmicas. Começou a funcionar em 1975, devido a um convênio firmado entre diversas instituições, e, em 1979, passou a integrar a estrutura do governo federal, quando Aloísio Magalhães foi nomeado diretor do Iphan.

<sup>13</sup> Nessa época, a competência para atuação com a política de patrimônio foi fundida entre o Sphan (órgão normativo) e a Fundação Nacional Pró-Memória (órgão executivo).

local. Somente em 1988, a atual Constituição brasileira, em seu art. 216, Seção II sobre cultura, passou a adotar o termo “patrimônio cultural”:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988, art. 216).

A atual Constituição expressa assim a definição mais ampla de patrimônio. Não se coloca mais em discussão o que constitui o patrimônio de um povo. Não apenas os bens de valor excepcional, eruditos, tangíveis e móveis, mas todos aqueles do cotidiano, produzido pelas manifestações populares, os bens naturais ou culturais, materiais ou imateriais. A Constituição Federal de 1988 abre, portanto, a possibilidade de adoção de políticas públicas que colaborem para a construção de uma memória coletiva e plural da nossa sociedade.

No entanto, a concepção de patrimônio mais atual e ampla não é consenso. Há muito o que se fazer ainda para ampliar o debate dessa nova concepção e sua contribuição para discutir as identidades e as memórias das sociedades. Na atualidade, ainda encontramos, na literatura e nas pesquisas sobre patrimônio, alguns autores que persistem na adoção da denominação “patrimônio histórico e artístico”. Mesmo que ainda hoje alguns autores adotem a obediência epistêmica em que prevalece a valorização do patrimônio brasileiro vinculado ao passado colonial, europeu e católico, o cenário que se desenha é inspirador. Os movimentos de preservação da cultura e de outras memórias específicas contam com amparo político e apoio público. Multiplicam-se as casas de memória e os centros de valorização da cultura local, tanto dos bens imateriais quanto dos culturais.

### 3.1 PATRIMÔNIO CULTURAL NA LEGISLAÇÃO NACIONAL

No Brasil, a década de 90 é decisiva no processo de valorização de questões relacionadas ao patrimônio, sobretudo à criação de leis e políticas que adotam novas

concepções da categoria e novos critérios de tombamento. Destacamos, em um primeiro momento, duas leis. A Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, conhecida como Lei Sarney, por um lado, ampliou a noção dos bens a serem preservados, mas, de outro, promoveu desenvolvimento do *marketing* cultural, que se consolidou na década de 90. A Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, conhecida como Lei Rouanet, prevê isenção de impostos para quem investir no setor cultural.

Essas leis incentivaram um olhar diferenciado para o patrimônio, voltaram os olhos de parcela da população para o patrimônio e a cultura, promovendo visibilidade e valorização. É certo que trazem também os ônus como estrita função mercadológica pois muitas vezes os incentivos fiscais como a dedução do imposto de renda é o único fator motivador para que instituições do capital privado invistam no patrimônio, mas, não podemos deixar de destacar suas ações impulsionadoras da valorização da cultura.

Há que se destacar também a atuação de movimentos, como o da sociedade civil durante a redemocratização brasileira por meio da luta pelo patrimônio cultural, capitaneado pelo Instituto de Arquitetos Brasileiros (IAB), pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e pela Associação Nacional de História (Anpuh). O conceito de “patrimônio cultural”, como definido pela Constituição Federal de 1988, passou a dizer respeito a

[...] toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independentemente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia.

.....  
A partir desta nova política, a Educação patrimonial passou a se referir à utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas (os lugares de memória) no processo educativo para desenvolver, nos educandos, a sensibilidade e a consciência de preservação dos bens culturais (Fernandes, 1998, p. 132-138, 141).

No âmbito educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, enfatiza em seu art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (Brasil, 1996, art. 26, grifo nosso).

Essa determinação de uma parte diversificada no currículo que valorize as características regionais e locais abre espaço para a implantação das contribuições de diferentes culturas e etnias que constituem a formação do povo brasileiro em normativas específicas (diretrizes) para o ensino de história local. Partindo de tais discussões, movimentos e leis, historiadores, profissionais e educadores que lidam com a dimensão da memória vêm defendendo, em instituições culturais, a proposta de elaboração de programas de educação para o patrimônio. A partir dessa nova concepção — patrimônio cultural —, Fernandes elabora uma definição de programas educacionais por meio dos patrimônios culturais:

Por educação patrimonial entende-se a utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas — os lugares de memória — no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação desses bens culturais (Fernandes, 2021, p. 141).

A educação para o patrimônio preconiza a utilização de monumentos históricos, museus, arquivos, bibliotecas, práticas, ofícios e demais monumentos de memória constituídos (casas de cultura, centros de memória e espaços culturais) no processo educativo, com a finalidade de desenvolver o sentimento de pertencimento, a construção da identidade histórica e da memória coletiva, a sensibilidade e a consciência cidadã que reconheça a necessidade de cuidar e preservar a memória expressa através do patrimônio

Denotando certa dissonância em relação à concepção de patrimônio cultural e as discussões sobre sua importância no processo educativo ao longo da trajetória dos educandos, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento federal de 2017, aponta a educação por meio do patrimônio nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando a importância de trabalhar esse objeto de conhecimento no componente curricular de história assim como a identificação e o reconhecimento dos patrimônios históricos e culturais. No entanto, não aponta o desenvolvimento desse objeto de conhecimento nas séries finais, mostrando certa descontinuidade do currículo em relação à educação para o patrimônio.

É preciso ressaltar que o campo da educação para o patrimônio ganhou destaque no Brasil recentemente. As discussões, os debates, o amadurecimento de suas características e concepções ainda estão sendo construídas. Segundo Diniz (2022, p.

38), “[...] a Educação Patrimonial é ainda hoje, no Brasil, um campo de atuação ‘em construção’, não consolidado, amplo, diverso e contraditório, não fundamentado suficientemente, multidisciplinar e interdisciplinar por natureza”. No que pese suas dissonâncias quanto a suas concepções e abordagens, não podemos nos eximir — escola, educadores, secretarias de educação — em desenvolver ações educativas por meio do patrimônio. Uma vez determinada em legislações nacionais e específicas, essas ações precisam acontecer.

A legislação fornece possibilidades para que a educação para o patrimônio aconteça de forma integrada ao currículo. A educação para o patrimônio deve ser fundamentada na criticidade e estabelecer uma reflexão sobre as questões acerca da identidade nacional para possibilitar que as minorias tenham sua representatividade. A definição de Educação para o patrimônio que vigora na atualidade expressa tal representatividade, principalmente no que tange ao patrimônio de ordem imaterial. Assim a educação para o patrimônio deve partir do pressuposto de valorização da memória e da diversidade cultural com base no processo de ensino-aprendizagem que trate tais temáticas de forma a contribuir para refletir sobre a construção de identidades.

Entendemos que a escola tem papel e função primordial no exercício e na formação da cidadania de nossos educandos; acreditamos na necessidade de que a temática do patrimônio cultural seja apropriada como objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem. Sendo a instituição escolar um dos pilares do exercício e da formação da cidadania, é primordial que a educação para o patrimônio seja apropriada como objeto de estudo na formação do professor de história e no processo de ensino-aprendizagem de história.

A escola e sobretudo o ensino de história precisam assumir o compromisso de proporcionar aos educandos uma formação calcada na construção de sujeitos históricos, assentada no reconhecimento da memória como princípio fundante da identidade coletiva para a construção de uma sociedade mais democrática.

### 3.2 AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Documentos norteadores da educação no município de Vitória, o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV), de 2015, e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, de 2020, traçam metas, concepções e orientações pedagógicas que coadunam com a legislação nacional e os debates mais recentes acerca dos currículos diversificados. O PMEV estabelece como diretrizes em seu art. 2º, incisos III, VII e X, a superação de desigualdades sociais, a promoção humanística, científica e cultural, bem como a promoção dos direitos humanos.

Art. 2º. São diretrizes do PMEV:

.....  
 III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;  
 .....

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;  
 .....

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e à sustentabilidade socioambiental (Vitória, 2015).

Essas diretrizes denotam respeito à diversidade, concebendo a educação fundada nos direitos humanos e na cultura como formas de promover a cidadania. As diretrizes do PMEV, ao enunciar tais concepções e objetivos, possibilitam um diálogo com as concepções de história e de educação para o patrimônio que abordamos neste trabalho; dialogam também com os demais documentos em âmbito nacional, a LDB e a BNCC, que legislam sobre a educação, pois partem de princípios que promovem a valorização da cultura e da cidadania

Outro documento fundamental para a educação municipal de Vitória — as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, seção do componente curricular – história — também precisa ser analisado para compreendermos a concepção que orienta o processo de ensino-aprendizagem na rede. Construído de forma coletiva com os educadores, as diretrizes curriculares em vigência partem das diretrizes curriculares construídas em 2004 que, já naquele momento, adotava como esquema conceitual a tríade identidade, cultura e cidadania, fundamentada na concepção da história cultural sob a perspectiva da história

temática. Dessa forma, a legislação municipal atuava em consonância com a legislação nacional, sobretudo a LDB.

As diretrizes curriculares atuais (2012-2016), partindo das diretrizes de 2004 de forma a garantir a continuidade das concepções discutidas e elaboradas pelos educadores da rede municipal naquele momento, propõem concepções, objetivos, temas integradores e eixos temáticos que promovem a continuidade e, ao mesmo tempo, a atualização das discussões, ampliando as possibilidades metodológicas e conceituais para além daquelas definidas na BNCC.

No que se refere ao nosso campo de estudo — a educação para o patrimônio cultural —, podemos observar que as diretrizes contemplam as discussões e as propostas do ensino de história por meio do patrimônio cultural, objetivando a construção da cidadania, do sentimento de pertencimento e da formação da consciência histórica.

O texto introdutório do documento afirma que as diretrizes constituem "[...] instrumentos organizadores da ação educativa, assegurando unidade na Rede Municipal de Ensino", e se sustentam na tríade ciência, cultura e humanidades. Tem por finalidade possibilitar unicidade na rede municipal:

As Diretrizes Curriculares devem, assim, expressar o conjunto de princípios filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e culturais que imprimam uma coerência à ação desenvolvida nas e pelas Unidades de Ensino, constituindo-se "[...] um instrumento de diálogo para a elaboração do projeto de cada escola (Vitória, 2020, p. 9).

Define também a aula e a concepção de história cultural ao "[...] também reconhecer uma relação com a Teoria histórico cultural [...]" (Vitória, 2020, p. 40). Aborda a questão dos espaços-tempos de aprendizagem e sua relação com o currículo: Segundo o documento, a ideia de "[...] diferentes e múltiplos espaços tempos nos conduz também à reflexão sobre o currículo em rede, o que nos leva a pensar nas conexões espaciais e temporais que são produzidas nas escolas" (Vitória, 2020, p. 43). Aponta suas consonâncias em relação à BNCC no que tange à parte diversificada do currículo:

Em consonância com a LDB, o Regimento comum das escolas municipais (PMV, 2012), em seu artigo 47, parágrafo único, prevê:

A inclusão do ensino da História e da Cultura Afro Brasileira e Indígena deverá possibilitar a ampliação do leque de referências culturais de toda a população escolar e contribuir para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os

conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (Vitória, 2020, p. 52).

No que tange à área de conhecimento de Ciências Humanas – história, o documento aponta a continuidade do documento anterior (Vitória, 2004). O *Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória*, partindo das diretrizes curriculares, estabelece a caracterização, os conceitos e os princípios da área, refletindo sobretudo as questões identitárias e a formação da cidadania ao adotar a concepção de ensino a partir da perspectiva da história cultural, da valorização da história local e elenca como temas integradores da área de Ciências Humanas: Direitos Humanos, Territorialidades, Trabalho e Tecnologia, Ambiente e Sustentabilidade, definindo como eixos organizadores do currículo: conhecimentos históricos: história local; conhecimentos históricos: do local ao global; representações do tempo; dimensão político-cidadã e linguagens/procedimentos de pesquisa.

Aponta que os aspectos fundamentais do currículo devem se fundamentar: das dimensões do espaço tempo do patrimônio como possibilidade de aprendizagem e intermediação para a formação de sujeitos históricos. Nesse sentido, apontando mais especificamente a temática da história local e o ensino de história por meio da educação para o patrimônio cultural, o documento das Diretrizes Curriculares assinala que o debate entre o ensino de história praticado e aquele idealizado privilegie como eixo a dimensão local e a formação dos sujeitos de direitos, devendo observar, portanto: a educação patrimonial (e seus estágios de observação, registro, exploração e apropriação) como uma das estratégias do ensino da história ao considerar o meio ambiente histórico e o patrimônio vivo; o espaço historicamente construído e, portanto, inserido no processo do ensino da história em suas múltiplas temporalidades; as questões concernentes à memória (individual e coletiva, fragmentada e reconstruída, singular e plural), ressaltando a importância da consolidação de paradigmas identitários; a formação de uma consciência histórica, necessária nos processos de transformação social, cuja base é o trabalho humano (Vitória, 2020, p. 276).

É importante destacar a reflexão sobre a importância da história local apontada no documento que considera sua principal contribuição para a formação crítica, a vivência e o estudo dos cotidianos, articulando pesquisas e estudos, relacionando-os

à história geral e compreendendo os processos históricos de construção de identidades. “A escola e seu entorno, bem como as aulas de História, são lugares de memória, de história recente, local e global, entre as relações de continuidades e rupturas no processo histórico” (Vitória, 2020, p. 282).

Desse modo, espera-se que, no processo de ensino-aprendizagem de história, o currículo esteja voltado “[...] para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver” (Brasil, 2016, p. 155).

O desenvolvimento curricular do componente história deve possibilitar que os estudantes sejam capazes de: perceber criticamente os vínculos entre vida cotidiana, história local e história global; resgatar a memória local por meio de seus lugares de memória: museus, escritos, monumentos, festas, comemorações, tradições, religião, etc.; estabelecer as relações e as diferenças entre memória e história; compreender que a construção das memórias, das culturas e das identidades são fundamentos para a constituição da cidadania; reconhecer a importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação da memória e das identidades socioculturais, examinando as relações entre grupos étnicos, religiosos, sociais e classes sociais, analisando as diferentes formas de atuação no processo histórico.

Nessa perspectiva, o documento contempla a temática de nossa proposta de pesquisa que parte do ensino de história com base na educação para o patrimônio para a construção do conhecimento histórico. Após a definição dos conceitos que norteiam este trabalho, apresentamos a abordagem de Fernandes (2021) e Pereira e Oriá (2012) sobre os processos educativos que podem ser desenvolvidos nas escolas.

Faz-se pertinente, portanto, ouvir e socializar as vozes de professores de história, no município de Vitória, acerca de seus fazeres no que tange à implementação das propostas explicitadas nos referidos documentos.

#### 4 TEORIAS E REFERENCIAIS QUE NORTEIAM ESTA PESQUISA

A memória é a consciência crítica, a ausência dessa memória deixa a gente refém de qualquer discurso manipulador... é assim que fazem manipulação da memória [...] enxergar isso, dói. Aílton Krenak no *Instagram*<sup>14</sup>.

Aílton Krenak<sup>15</sup>, autor da frase que abre esta seção, aborda com a propriedade quem tem “lugar de fala” sobre os silenciamentos impostos pela historiografia oficial à cultura dos povos originários no Brasil. Como é possível que uma nação relegue sua origem e a memória dos povos ancestrais à condição de negação ou de uma historiografia exótica, folclórica e relegada aos reducionismos? Como promover sentidos e identidade se não viabilizarmos nossa origem expressa através da memória de nossos ancestrais? A possibilidade de desenvolver o ensino de história que aborde nossas origens, nossa ancestralidade e que supere o ensino curricular tradicional permeia a prática de Cardoso (2023): “mas eu fui além, mas eram questões que hoje são mais discutidas como ancestralidade. A frase ‘o futuro é ancestral’ diz muito do debate e das discussões na atualidade”. É fundamental que o ensino de história evidencie nossa origem, nossa identidade, para possibilitar a formação de sujeitos históricos. Isto significa desvelar os silenciamentos, proporcionar o acesso à memória para produção de sentidos e de identidade.

É uma discussão vigente no campo educacional na atualidade a busca por metodologias e concepções que possibilitem a produção de sentidos para os educandos. A educação e o ensino de história que nossa pesquisa pretende busca embasamento em concepções que sejam promotoras de identidades<sup>16</sup>, de

<sup>14</sup> KRENAK, Aílton. *In*: Povos Indígenas do Brasil. @povosindigenas. Reel do Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CuhocY8A1RT/?igsh=eDJnOXV2YXJtdm0z>.

<sup>15</sup> Aílton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Aílton Krenak, é um pensador, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena krenaque. É também professor *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade de Brasília (UnB).

<sup>16</sup> Com o surgimento dos debates em torno da pós-modernidade e do multiculturalismo, no final do século XX, o tema das identidades veio à tona na história e é desenvolvido principalmente por aqueles que trabalham com a interdisciplinaridade. No campo dos Estudos Culturais, autores como Hall (2006) têm como objetivo criticar o estabelecimento de hierarquias culturais, nas quais algumas culturas são consideradas superiores a outras. De acordo com o autor, a identidade é construída a partir da memória do grupo. É a partir das narrativas que se faz da memória pessoal e coletiva que se constroem as identidades. Baumann (2005) afirma que a identidade é a estrutura na qual as pessoas tendem a se apoiar para se sentirem seguras e pertencentes a um lugar e são resultado de escolhas, de lutas, abnegações e negociações. Portanto, ela pode surgir a partir da narrativa do indivíduo e ser mantida pelo discurso que ele faz para afirmá-la. Antropólogos e culturalistas acreditam que a globalização aproximou culturas e costumes e, portanto, identidades diferentes.

pertencimento<sup>17</sup> e de coletividade<sup>18</sup> em que o saber não seja mera transmissão de conteúdos e sim uma prática democrática, dialógica, crítica e promotora da cidadania. A frase de Krenak deixa claro que a consciência crítica é o elemento fundamental de uma educação libertadora. Os silenciamentos e os apagamentos produzidos pela historiografia oficial a serviço de uma determinada estrutura de poder servem à dominação, à perpetuação de desigualdades e de violências, segundo Le Goff:>

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (Le Goff, 2013, p. 390).

Assim como Le Goff (2013), também encontramos menções ao apagamento da memória coletiva em face de um poder constituído na análise que Marilena Chauí faz na apresentação do livro de Ecléa Bosi que diz: “[...] mas também porque uma outra ação, mais daninha e sinistra sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos” (Bosi, 2023, p.19).

Com o intuito de pensar uma história para além da celebrativa, para além da versão e das narrativas dos vencedores, convidamos o leitor a refletir conosco sobre os conceitos de memória, narrativas, consciência história e identidade, bem como seus respectivos teóricos, que nortearam esta pesquisa.

---

Assim, a convivência com o diferente possibilita que as identidades afluam. A complexidade da noção de identidade é de enorme importância para a construção da cidadania.

<sup>17</sup> Relacionando o processo de desenvolvimento da identidade e pertencimento com a história e a memória, observa-se um entrelaçamento na teia da reconstrução temporal e espacial, contribuindo para a consolidação do sentimento de pertencimento ou de não pertencimento dos sujeitos. Pensadores da cultura e modernidade como Hall (2006) e Baumann (2005) entendem que o pertencimento se refere ao sentimento de fazer parte de determinado grupo ou comunidade. É a sensação de ser integrante de uma determinada cultura, de compartilhar dos mesmos valores, mesmas tradições e costumes. O pertencimento está relacionado à identificação e ao sentimento de conexão com um grupo específico.

<sup>18</sup> Nesta pesquisa, adotamos o termo “coletividade” como referência à memória coletiva. De acordo com Halbwachs (2006), existe a memória individual e a memória coletiva. A memória individual está relacionada à capacidade mental de armazenar lembranças e a memória coletiva refere-se ao compartilhamento de lembranças estabelecido por um grupo que possui representantes vivos. O autor enfatiza, no entanto, que a memória pode, simultaneamente, ser individual e coletiva. A partir de memórias, isto é, a partir de lembranças, é possível apreender momentos urbanos passados e formas espaciais que já desapareceram. Le Goff (2013) observa que a memória conserva certas informações e possui inicialmente um conjunto de funções psíquicas, no qual o homem pode atualizar impressões ou informações passadas.

#### 4.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, MEMÓRIA E NARRATIVAS

Especificamente no ensino de história, buscamos por metodologias de ensino em que o aluno se veja/ perceba como sujeito histórico, em que o aluno possa interpretar, refletir e aprender a história a partir de sua própria história e da história de seus pares em constante diálogo com a história, seja ela nacional, seja ela mundial. Buscamos uma prática pedagógica no ensino de história que seja dialógica, democrática e desvele as relações de poder, de violências e de manipulações que persistem nas relações sociais humanas. Pretendemos o ensino de história que contribua para a superação de fragilidades presentes em nossa sociedade. As reflexões acerca da produção do conhecimento histórico como propostas por Rüsen (2010) nos referenciam, pois acreditamos que essas reflexões podem contribuir para “[...] crescimento e autonomia da ação crítica de quem vive a história, de quem a investiga, de quem a ensina, de quem a aprende — em um processo contínuo de tomada da consciência de sua própria historicidade” (Rüsen, 2010, p. 10).

Como ensinar história nessa nova perspectiva? O que é aprendizagem histórica? Para que serve aprender história? Segundo Rüsen, a aprendizagem histórica é a consciência humana relativa ao tempo; por meio da memória, o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e as perspectivas sobre o futuro podem ser formadas. Em suas reflexões sobre a ciência histórica, a memória histórica e a consciência histórica sob uma perspectiva intercultural e humanística, estabelece uma discussão sobre as origens da história, sobre o modo como as sociedades vêm pensando a história e seus usos na sociedade atual.

Nesse sentido, Rüsen (2010) propõe uma nova concepção de história e de ensino de história criticando os processos de aprendizagem e mostrando possibilidades de aprendizagem por formação da consciência histórica: “A consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e função que ele exerce na cultura humana” (Rüsen, 2010, p. 37). Seus estudos abordam as mudanças implantadas na didática de ensino de história na Alemanha a partir das décadas de 1960 e 1970, denominada como “virada para a teoria do currículo”. Até os idos de 1950, a didática da história reforçava a mentalidade estreita de que o conhecimento histórico era gerado apenas

pelo discurso interno dos historiadores profissionais e seu ensino era mera transmissão desse conhecimento, sem participação na geração desse discurso.

Com a quebra de paradigma nessa concepção de que o ensinar é somente transmitir conteúdo, a educação histórica propõe que as discussões não se restrinjam mais a uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais transpostos para as salas de aula. Os historiadores se viram confrontados com novos desafios, sobretudo aquele que estabelece o papel legitimador da história na vida cultural e na educação. Tais mudanças no ensino de história levaram os historiadores a refletirem sobre suas necessidades de representatividade e legitimidade, conduzindo assim a uma nova concepção de educação histórica que contribui para a formação de um novo movimento histórico: “[...] comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular” (Rüsen, 2010, p. 30).

Não obstante, tais avanços na concepção de educação histórica levantaram questões referentes à aquisição do conhecimento e aos processos cognitivos da aprendizagem histórica. A maioria dos professores ainda persistem em práticas mecanizadas estabelecidas no ensino curricular tradicional. Concordamos com Rüsen (2010) que ainda não solucionamos os aspectos práticos de como a consciência histórica se processa e como essas estruturas podem ser integradas no ensino de história:

[...] nós sabemos alguma coisa sobre os padrões de significação que governam a experiência do passado humano e sua interpretação como dotada de sentido. Mas nós sabemos muito pouco sobre a maneira de como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula... Assim o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes (Rüsen, 2010, p. 34).

É preciso compreender que a consciência histórica é uma categoria geral de aprendizagem não apenas relacionada ao ensino de história, mas relacionada a todas as formas de pensamento histórico. Também não deve ser reduzida ao simples conhecimento do passado. Ela é uma operação complexa que envolve a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro. As dimensões do tempo se conectam na consciência histórica.

De acordo com Rüsen (2010), passado, presente e futuro — as três dimensões do tempo — são temas da consciência histórica “[...] através da memória, o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas” (Rüsen, 2010, p.79). Bosi (2023) ao analisar a importância da memória sob a perspectiva dos estudos de Bergson<sup>19</sup>, coaduna com as concepções da consciência histórica como defendida por Rüsen, na medida que a analisa em função do tempo (passado e presente, quando descreve a memória e a percepção como confluências da relação do passado em articulação com o presente “ [...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações” (Bosi, 2023, p. 49).

A consciência histórica está relacionada com a memória<sup>20</sup>. Essa relação, quando compreendida, poderá ajudar a mudar a concepção equivocada de que a história lida unicamente com o passado. É aqui que a consciência histórica assume um paralelo indissociável com a narrativa, uma vez que ela consiste em um conjunto de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana, assumindo uma função prática — a narração histórica. Rüsen (2010) entende a memória e as narrativas como essenciais à formação da consciência histórica:

A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos, comunicador e receptor. As narrativas históricas não poderiam ser apresentadas para preencher uma função orientadoras se a verdade não existisse nelas mesmas (Rüsen, 2010, p. 80).

Fronza (2016) discute a consciência histórica e suas interlocuções com a educação patrimonial. Dialogando com os conceitos apresentados por Rüsen, ele aponta as relações entre cultura histórica e memória. Partindo do ensino de história local por meio da educação patrimonial, podemos pensar em sua relação com a memória social

---

<sup>19</sup> Filósofo francês autor de *Matière et mémoire* (1896), em que dissecou a vertente neurológica no estudo da percepção e da memória. Situado no campo da psicologia social, seu estudo nessa obra fundamenta-se em analisar a natureza e as funções da memória. Bosi reconhece a polêmica de suas proposições, mas considera que sua obra, “[...] *Matière et mémoire*, constitui o centro dos debates sobre tempo e memória” (Bosi, 2023, p. 46)

<sup>20</sup> A nova história buscou criar uma história científica com base na memória coletiva, considerando também a importância da memória para a definição das identidades. Assim, a reflexão sobre a memória tornou-se, para professores de história, uma oportunidade para refletir sobre a capacidade de produzir conhecimento sobre o passado e sobre como essa capacidade difere de povo para povo

e a cultura histórica. O ensino de história por meio da educação para o patrimônio cultural tem uma potencialidade para evidenciar nossa memória, nossa identidade. Pessanha (2023) afirma:

O patrimônio é importantíssimo. Ele carrega a identidade do lugar, a formação do lugar, do povo também. As nossas características culturais estão ao redor do patrimônio, eles têm um significado identitário que eu acho importantíssimo trabalhar [...].

As reflexões e discussões de Fronza nos ajudaram a esclarecer os conceitos de memória e conhecimento históricos definidos por Rüsen. Segundo Fronza, as investigações relativas à educação patrimonial no âmbito da história escolar, “[...] tais como os lugares de memória urbanos, rurais, museus e mídias, etc., têm trazido um alento para uma compreensão melhor e mais inclusiva da memória histórica no Brasil” (Fronza, 2016, p. 176). Suas reflexões sobre relevância da cultura histórica como forma de rememorar as narrativas e as autobiografias dos estudantes nos levam a refletir sobre as possibilidades de promover o ensino de história com narrativas e memórias.

Nesse ponto, é possível estabelecer um paralelo com outros autores de nosso aporte teórico, como Le Goff (2013), Ecléia Bosi (2023) e Walter Benjamin (2012), que também discutem e refletem sobre memória, narrativas e evidências históricas das possibilidades da construção narrativa como fonte para a historiografia. Podemos observar como os autores Alberti (2013), Delgado (2010), Meihy e Holanda (2022), Meihy e Seawright (2021), Portelli (2010) e Thompson (1992), que estudam a metodologia da história oral que aplicamos para construir nossa pesquisa, também coadunam com as concepções que entendem as narrativas como expressão das memórias. A consciência histórica funciona através da memória e se apresenta por meio das narrativas. Nesse processo de aprendizagem histórica, qual o papel da memória? Qual a importância das narrativas?

Benjamin (2012), ao discutir sobre o conceito de história, embasa suas concepções na importância das narrativas e da arte de narrar como fundamental para a historiografia. Por meio de suas críticas e reflexões, desenvolve a teoria da narração, concebendo a escrita da história sob a perspectiva de um discurso inseparável da prática. Contemporâneo da historiografia progressista, que exaltava a ideia do

progresso, do cientificismo e da historiografia burguesa que pretendia reviver o passado por meio de uma identificação afetiva do historiador com seu objeto, Benjamin (2012) discorda da forma como a historiografia progressista e a historiografia burguesa concebem o tempo, como um tempo homogêneo e vazio. “A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de seu andamento no interior de um tempo vazio e homogêneo” (Benjamin, 2012, p. 249) e ainda: “A história não é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de tempo de agora” (Benjamin, 2012, p. 249.).

Para Benjamin (2012), a experiência é o mais importante para a história. O historiador deve, portanto, pautar-se na experiência com o passado. O experimentar produz sentidos. Evoca afetos e cristaliza conhecimentos, desenvolvendo ações sobre a cultura. O professor Santos (2023) relata: “Eu gosto muito de levar a criança a experimentar a arte, a memória. Eu gosto de pegar os instrumentos... para eles tocarem. Gosto de chamar pessoas para cantar as músicas. Experimentar”. Os professores de história não podem se furtar em oportunizar ações educativas que possibilitem o evidenciamento das memórias por meio das experimentações com a cultura. Música e dança são elementos culturais que, quando experienciados, produzem sentido e afetos, contribuindo para a formação das identidades.

Benjamin, ao refletir sobre a experiência, aponta para suas possibilidades de desvelamento de memórias coletivas. Não a experiência na dimensão nostálgica e romântica, mas aquela no seu sentido mais amplo que parte da valorização das memórias, pressupondo a reconstrução de tradição e memória comuns. O fracasso da experiência em sua essência benjaminiana estaria diretamente ligado ao fim da arte de contar, de narrar, legando a historiografia a formas de experiências e narrativas sintéticas e superficiais. A arte de narrar estaria morrendo porque a tradição e a memória comuns que garantiriam a experiência coletiva se encontravam em declínio.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. [...] É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 2012, p. 213).

O declínio da arte da narrativa, em parte produzida pelo contexto do capitalismo, causou a perda das experiências e memórias coletivas, além da percepção de que a

tradição já não oferecia base segura para a historiografia. Nesse contexto, o romance e a informação jornalística tornaram-se predominantes. O que advém dessa predominância? O indivíduo isolado e separado, que se distancia do coletivo e das tradições e que, destituído de sua essência, é destituído de sua memória.

Nesse conjunto de expropriações da narrativa, a sociedade encontra no romance, forma característica da cultura da sociedade burguesa moderna e, na informação jornalística, sua expressão. A informação jornalística já está pronta, não necessita explicações. Estamos inundados de informação e cada vez mais pobres em histórias. O romance e a informação consolidam-se como elementos que causam entorpecimento, diminuição da capacidade humana de rememorar, de narrar sua própria memória e assim contribuir para a destituição da historicidade dos sujeitos e a consolidação da cultura burguesa. Estamos pobres em experiências, em nossa capacidade de rememorar, de interpretar a história.

Ainda, continua o autor, perdemos a comunidade da experiência. A comunidade da experiência se estabelece na prática da narrativa tradicional onde “[...] narrador e ouvinte se encontram dentro de um fluxo narrativo comum e vivo já que a história continua, que está aberta a novas propostas e ao fazer junto” (Benjamin, 2012, p. 11). Bosi (2023) também entende a narrativa como uma arte em que se estabelecem as trocas de experiências. A autora defende a narrativa como a arte da experiência: “A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e transforma na experiência dos que o escutam” (Bosi, 2023, p. 88).

Benjamin (2012) descreve a memória como a “faculdade épica” por excelência e afirma que somente uma memória abrangente permite apropriar-se do curso das coisas. Segundo Benjamin, a memória é a musa da narração que deve se opor à musa do romance. Essa reflexão pode ser entendida como uma apropriação cultural do romance que expressa a cultura burguesa em detrimento da memória coletiva das camadas populares:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como “tal como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Ele é um e o mesmo para ambos: entregar-se às classes dominantes como seu instrumento. Em cada época, é preciso tentar

arrancar a tradição ao conformismo que quer apoderar-se dela...Nunca houve um documento da cultura que não fosse também documento da barbárie (Benjamin, 2012, p. 243, 244, 245).

Bosi (2023) também fundamenta sua reflexão em Benjamin, descrevendo a memória como “o lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas” (Bosi, 2023, p. 49). Reafirma a importância da arte das narrativas e seu desaparecimento na sociedade atual:

Morre a arte da narrativa quando morre a retenção da legenda. Perdeu-se a faculdade de escutar, dispersou-se o grupo de auscultadores. Quanto mais se esquecia de si o ouvinte, tanto mais entrava nele a história, e a arte de narrar transmitia-se quase naturalmente... A narração é uma forma artesanal de comunicação. ela não visa transmitir o “em si” do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma (Bosi, 2023, p. 91).

Outro autor que também abordou a questão das narrativas na produção historiográfica foi Le Goff (2013), definindo-a e como um terceiro sentido da história, que pode ser uma narrativa verdadeira ou falsa com base na “realidade histórica” ou puramente imaginária. Citando Paul Veyne, afirma: “[...] a história é quer uma série de acontecimentos, quer a narrativa destes acontecimentos” (Le Goff, 2013, p. 22).

Le Goff (2013) entende a memória como elemento essencial da identidade e como instrumento e objeto de poder. Defende a democratização da memória, tarefa que cabe sobretudo aos que ele denomina “profissionais científicos da memória”, quais sejam historiadores, antropólogos, sociólogos e jornalistas.

A memória, na qual cresce a história, que por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (Le Goff, 2013, p. 437).

Em sua análise sobre a memória, Le Goff (2013) a define como “[...] conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 2013, p. 387). Tais funções psíquicas, interligadas às funções biológicas, se mantêm através de sua capacidade de expressão narrativa, o ato mnemônico, daí verificada a sua função social. Assim, a memória social encontra-se no centro das discussões sobre abordagens de tempo e da história. A concepção de “história” como história do homem é substituída pela concepção de que “história” é a história dos homens em sociedade.

Ainda conforme Le Goff (2013), analisando a história dos homens em sociedade, refletimos sobre a memória produzida por esses homens ao longo do tempo e, portanto, falamos de uma “memória coletiva”. O autor destaca ainda a cultura histórica que também denominamos mentalidade histórica, que não depende apenas das relações memória/história e presente/passado, pois ela é a ciência do tempo: “Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem em uma sociedade e é um elemento essencial da aparelhagem mental de seus historiadores” (Le Goff, 2013, p. 54). Afinal, a memória é importante para o estudo da história? Qual a importância da memória na produção do conhecimento histórico? Teria a memória uma função social?

Qual a função da memória? Não reconstrói o tempo, não o anula tampouco. Ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol. [...] Hoje a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente (Bosi, 2023, p. 93).

O ensino de história, sobretudo na atualidade, necessita de uma abordagem que privilegie as questões culturais e as discussões étnicas, que evidencie os silenciamentos e que promova os debates sobre as questões sociais identitárias e políticas para possibilitar o desenvolvimento da cidadania e da criticidade objetivando a formação de sujeitos históricos. É preciso pensar ações educativas que contribuam para fomentar o debate sobre a identidade, a ancestralidade, a memória. Santos (2023) explica que, além de uma exigência do currículo, as questões da origem, etnia e cultura perpassam nossa prática, estão implícitas no cotidiano da sala de aula: “Essa cultura popular, essas culturas afro indígenas, elas somam na educação, contribuem muito e não é algo que a gente faz porque a lei pede, exige” (Santos, 2023).

Com tais inquietações em destaque é que buscamos pesquisar como a educação para o patrimônio, no ensino de história, possibilita a formação da consciência histórica e de identidades, promovendo a valorização das memórias individuais e coletivas. Firmamos um diálogo com os professores colaboradores, refletindo sobre a potencialidade da educação para o patrimônio, socializando suas práticas desenvolvidas nas aulas de história e destacando a educação para o patrimônio com vistas à valorização da memória coletiva e a construção da consciência histórica.

As concepções e as reflexões de Benjamin (2012), Bosi (2023), Le Goff (2013) e Rüsen (2010) coadunam-se na perspectiva da historiografia a serviço das classes dominantes, que se tornam expressão de poder estabelecido, silenciando os sujeitos e a memória dos indivíduos. Na perspectiva da história cultural, as discussões acerca da identidade, das etnias e das práticas culturais diversificadas contemplariam o estudo da memória e da coletividade, proporcionando a formação de sujeitos históricos com possibilidades de apropriação da consciência histórica.

É uma história nova, crítica e fundamentada na historiografia contemporânea iniciada em meados do século XX, alargada para além dos idealismos, do etnocentrismo e da europeização. Podemos identificar essa nova perspectiva nas discussões de Le Goff (2013), segundo o qual ocorre o “alargamento da história”, quando discute a história como prática científica na contemporaneidade e seu papel na sociedade atual. “Há um alargamento do horizonte histórico que deve trazer uma verdadeira revolução da ciência histórica, pela necessidade de pôr fim ao etnocentrismo e de deseuropeizar a história” (Le Goff, 2013, p. 132).

Esse alargamento da história que preconiza seu diálogo constante com outras ciências e por meio de seu aspecto cultural vem também fornecer subsídios para outra questão que divide o senso comum: a concepção de que a história é o estudo do passado. É preciso esclarecer que, aqui nessa concepção, o passado é visto com algo ultrapassado, ou seja, sinônimo de antigo que deve ser assim superado pela ideia de moderno. Segundo Le Goff, tal concepção que contrapõe o antigo ao moderno está ligada à história do ocidente, que teria se desenvolvido num contexto equivocado, contrapondo-se ao antigo, desvalorizando-o como algo ultrapassado e exaltando o moderno como a representação do progresso. Essa concepção justificava as ações imperialistas, os extermínios de culturas e sociedades que, por suas tradições e práticas primitivas, simbolizavam o passado, o atraso, a ignorância, representados pelo antigo, pelo passado, enquanto o novo, o moderno e o desenvolvimento são simbolizados pelo presente.

O moderno refere-se a um conjunto de práticas, ideias e concepções de um grupo de intelectuais e tecnocratas, de uma elite, de círculos restritos de poder, com concepções que perduraram nos séculos seguintes. Essas concepções começaram a

ser refutadas na medida em que o otimismo econômico dos que defendiam o progresso material chocava-se com as desilusões daqueles afetados pelos efeitos das revoluções e nacionalismos do século XIX.

A ligação com o passado começa por adquirir formas inicialmente exasperadas, reacionárias; depois, na segunda metade do século XX entre a angústia atômica e a euforia do progresso científico e técnico, volta-se para o passado com nostalgia, para o futuro, com temor ou esperança [...] Os historiadores esforçam-se para estabelecer novas relações entre presente e passado (Le Goff, 2013, p. 209).

A partir dos séculos XIX e XX, uma nova perspectiva da relação passado/presente se impõe e desempenha um papel de destaque na revista dos *Annales*. Ampliando a discussão de tempo para além da dicotomia passado *versus* presente, os *Annales* afirmavam que “[...] a história não pode, logicamente, separar o estudo do passado do estudo do presente e do futuro” (Le Goff, 2013, p. 213) trazendo contribuições definitivas para a mudanças das mentalidades no que se refere à concepção de tempo/temporalidades.

Tempo e memória são conceitos fundadores do ensino de história e que, abordados no Ensino Fundamental, encontram na idade e maturidade cognitiva dos alunos um dificultador para sua apreensão. O ensino de história por meio da educação para o patrimônio pode contribuir para a apreensão desses conceitos tão abstratos para tais séries/idades? Acreditamos nessa possibilidade.

#### 4.2 PATRIMÔNIO CULTURAL, IDENTIDADE E CIDADANIA

Discussões, debates e proposições sobre identidade cultural e de processos educativos que partissem dos estudos dos patrimônios e museus acontecem no Brasil desde os anos 1920. Capitaneadas primeiramente por modernistas como Mário de Andrade, seguida por gestores da cultura e museus impulsionados pela concepção de identidade nacional da era Vargas, geraram a criação de museus e instituições que primaram pela concepção, tombamento e salvaguarda (Sphan, atual Iphan, CNRC e a Fundação Pró-Memória, entre outros órgãos) do patrimônio cultural nacional.

No entanto, tuteladas pelo Estado, essas concepções sempre foram pautadas pela colonialidade, forjada a partir de concepções tradicionais e eurocentradas. Refletindo

tais concepções, a primeira referência no Brasil de um material organizado didaticamente e de forma sistematizada sobre as possibilidades dos usos do patrimônio na educação foi o *Guia de educação patrimonial*, de Horta, Grunberg e Monteiro (1999). A obra apresenta uma concepção de educação patrimonial apreciativa concebida como uma alfabetização cultural. Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial possibilita o reforço da autoestima dos indivíduos e das comunidades, bem como a valorização da cultura brasileira em sua rica diversidade. Sua obra propõe uma metodologia de ensino da educação patrimonial como um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórica-temporal em que está inserido.

É uma das primeiras referências constituídas, em material didaticamente construído, para tratar da educação patrimonial. Constitui-se em um guia com várias possibilidades de exploração de elementos/monumentos do patrimônio. No guia, o termo educação patrimonial é definido:

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 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. 4).

Mesmo que apresente e reflita sobre as questões conceituais, o guia é mais comumente entendido como uma proposta metodológica que se baseia em quatro etapas: observação, registro, exploração e apropriação. Sua proposta pedagógica é explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais preservados oferecem como recursos educacionais, desenvolvendo as habilidades de observação, análise, atribuição de sentidos, contextualização e valorização do patrimônio. No entanto, não visa à reflexão ou à criticidade sobre os patrimônios constituídos ou aqueles ainda não oficialmente considerados ou tombados, nem aponta possibilidades de reflexão sobre as relações de poder que perpassam ou perpassaram a constituição dos bens culturais. Em suas reflexões, Tolentino (2019) analisa:

É, portanto, um processo educativo que tem como base a reprodução de informação e a educação como via de mão única. Isso caracteriza uma violência simbólica, na perspectiva bourdieusiana (BOURDIEU, 2005), na medida em que coloca o outro na condição de receptor passivo e considera os patrimônios como uma coisa dada, os quais preciso aceitá-los, e que já foram definidos por um agente ou por um suposto grupo coeso, do qual eu não participei (Tolentino, 2019, p. 145).

Nas pesquisas que realizamos na produção da segunda seção de nossa dissertação, encontramos alguns trabalhos que utilizaram a sua proposta de metodologia, o que nos aponta que, embora a maioria dos professores busque uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, muitos ainda se baseiam na concepção de alfabetização patrimonial conforme estabelecido na cartilha do Iphan.

Diniz define essas dicotomias quanto à concepção de educação patrimonial como uma “problemática de origem”. Discorrendo sobre o processo histórico de apropriação do termo “educação patrimonial” e sua primeira utilização para nomear o *Guia básico de Educação Patrimonial* (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999) e concepção de educação incentivada nas ações educativas propostas em suas páginas, Diniz aponta que a problemática vai além da nomeação da prática, ela se estende a toda uma concepção de educação adotada a partir do guia e toda a influência que suas concepções exerceram em outros materiais e ações construídos a partir dele. Nas palavras de Diniz:

Tal problemática não se resume à questão da expressão, ela diz respeito também a todos aqueles materiais produzidos e reproduzidos nesta área de Educação Patrimonial com semelhante sentido, a exemplo de manuais ou cartilhas, ou seja, é a sua pretensão em conduzir, dar a direção, ensinar um caminho. A problemática diz respeito, à concepção educacional (Diniz, 2022, p. 38).

Reconhecemos a importância e a relevância da proposta de educação patrimonial conforme concebida pelas autoras do guia. No entanto os debates e as reflexões da temática do ensino e do patrimônio cultural avançaram e hoje pretendem práticas pedagógicas mais dialógicas e democráticas, que evidenciem as memórias coletivas, os silenciamentos promovidos pelas relações de poder, que destaquem as identidades e a cidadania, a afetividade e a sensibilidades expressas no patrimônio imaterial. Segundo Diniz, faz-se necessária a superação dessa concepção. É preciso “[...] superar esta problemática inicial, buscando nas iniciativas de ações e nos projetos educativos que estão ocorrendo pelo país, os novos desafios e as questões

norteadoras para repensar a Educação Patrimonial” (Diniz, 2022, p. 39). Os professores que estão atentos a essas perspectivas dos usos da memória e da ancestralidade para proporcionar o ensino de história que contribua para formação de identidades e sujeitos históricos críticos alinham suas práticas pedagógicas repensando a visão colonialista e europeizada da história.

A gente precisa se ver, não esquecer nossas origens africanas, indígenas. Eu trabalho muito isto. Eles (alunos) têm uma visão marcada pelo preconceito, pelo mito da brasilidade. A maioria não se vê negro. Não se reconhece negro. Estas discussões pipocam o tempo toda na sala de aula. Todas estas discussões de patrimônio e memória eu trabalho na interseccionalidade com as discussões sobre a ancestralidade (Cardoso 2023).

Ações educativas que partam da visão crítica são fundamentais. No entanto, diante de tantos debates e reflexões que visam superar essa concepção de educação patrimonial tradicional e europeizada, a herança da concepção tradicional, bancária e europeizada ainda persiste. Buscando contribuir para a ampliação dessa concepção tradicional, é que nos pautamos em novas propostas de educação para o patrimônio cultural.

Adotamos nesta pesquisa a concepção de educação para o patrimônio, conforme pensadas por autores como Grinspum (2000) e Mattozzi (2008), concepções de uma educação para o patrimônio como processo dialógico, crítico e democrático sob a perspectiva da decolonialidade, da construção de identidades de Tolentino (2012, 2019, 2021), da concepção de processos em educação patrimonial de Pereira e Oriá (2012).

Nos próximos tópicos, apresentamos e caracterizamos essas recentes proposições, concepções e abordagens da educação para o patrimônio cultural nominadas a partir de abordagens dialógicas, democráticas participativas e processuais do conhecimento.

#### 4.2.1 Educação para o patrimônio

Com uma concepção de educação para o patrimônio, Grinspum (2000) é uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a adotar essa nomenclatura. Em sua tese de doutoramento, a autora propõe a “mediação pedagógica em museus” que se

fundamenta em uma prática pedagógica dialógica e reflexiva. Contextualizando as tendências pedagógicas que norteavam a educação nas décadas de 80 e 90, Grinspum (2000) identifica a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, qual seja, “[...] alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar” (Grinspum, 2000, p. 24), como também a pedagogia libertária, acreditando “[...] na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais” (Grinspum, 2000, p. 24); identifica ainda a pedagogia sociopolítica (histórico-crítica, ou crítico-social dos conteúdos) que enfatiza o papel específico da escola nas mudanças sociais (Grinspum, 2000, p. 24). Nesse cenário, as novas tendências propõem uma nova concepção de educação:

A educação escolar deve assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, isto é, deve assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Isto implica em que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo (Grinspum, 2000, p. 25).

Nesse contexto do desenvolvimento de novas tendências pedagógicas que propunham a aprendizagem centrada no aluno, livres das amarras sociais, centrado na perspectiva sócio-cultural, os professores buscavam por práticas que refletissem essas novas tendências e concepções de ensinar. Em relação ao trabalho com o patrimônio, não poderia ser diferente. Segundo sua percepção, seria necessária uma prática que avançasse para além da alfabetização patrimonial como proposta de ensino da arte em museus. Grinspum (2000) também aponta os fundamentos da educação para o patrimônio:

Para contemplar as práticas educacionais de museus de quaisquer natureza, poderíamos pensar no conceito de “Educação para o Patrimônio”, que pode ser entendido como formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade (Grinspum, 2000, p. 30).

A perspectiva de que nossa história e cultura estão refletidas em construções, danças, modos de fazer, escritos, brincadeiras, tradições e festas típicas, monumentos, enfim, marcas produzidas ou deixadas pela sociedade ao longo do tempo, ou seja, no passado, nos leva a pensar que o ensino da história, por meio desses elementos que nos rodeiam e permeiam nossas atividades cotidianas, perpassa nossa história

individual e contribui para que o ensino de história seja compreendido de forma mais significativa. Mattozzi (2008) denomina estas produções como marcas. Ao longo do tempo, desde o contexto regional ampliando-se ao contexto mundial, a humanidade produziu e ainda produz marcas que constituem os bens culturais.

As marcas, nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objeto de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas (Mattozzi, 2008, p. 136).

Mattozzi (2008) reflete sobre as potencialidades do currículo de história em relação à educação para o patrimônio e à progressão dos conhecimentos significativos e das operações cognitivas necessários para sua promoção. O autor aponta estratégias didáticas e os processos de aprendizagem que podemos utilizar no ensino de história para promover a educação para o patrimônio conforme sua concepção de valor e no contexto que propicie a formação do conhecimento histórico.

De acordo com o autor, a educação para o patrimônio é uma ascensão de valor. O trabalho com os bens culturais por si só não leva à sua compreensão como elemento constituidor de um contexto maior, mais plural do patrimônio de um lugar ou da humanidade.

Pode-se fazer uso dos bens culturais, todavia, sem alcançar automaticamente a educação para o patrimônio. Por isso, devemos procurar compreender quais são as condições e as estratégias para que o estudante passe do uso dos bens culturais à ideia de que esses são parte de um patrimônio muito mais vasto e complexo (Mattozzi, 2008, p. 137).

Para que o uso dos bens culturais realmente se torne um processo de educação para o patrimônio, é primordial que os educandos compreendam que os conhecimentos significativos que estão adquirindo no ensino de história são proporcionados por esses bens culturais, que o conhecimento histórico que estão adquirindo provém dos bens culturais e seus usos. Tal conhecimento adquirido será, portanto, repleto de sentido e significado, pois é resultante do estudo das marcas produzidas e deixadas por seus pares e seus antepassados, constituindo os bens culturais de sua comunidade, de sua cidade, de seu país, de seu território e do mundo. Em sua prática pedagógica, Sabadini demonstra ter clareza sobre a diferença entre conhecer e reconhecer, entre

a ação pedagógica que promova sentidos e pertencimento, e outras fundamentadas na perspectiva bancária e contemplativa: “Então um trabalho para possibilitar a valorização do patrimônio é importante. [...] precisa primeiro conhecer e depois trabalhar as questões de valorização, de pertencimento (Sabadini, 2024).

Em sua proposta de uma organização de currículo de história que promova a educação para o patrimônio, Mattozzi (2008) aponta os caminhos e as estratégias didáticas que possibilitam sua promoção desde as atividades teatrais nos anos iniciais: a produção artística de calendários para a apreensão dos conceitos relacionados ao tempo espaço; as reconstruções mediante pesquisas histórico-didáticas são atividades que requerem o uso de bens culturais como instrumentos para a produção de informações; a construção de quadros de civilizações desenvolvidas em espaços longínquos podem ser estudadas mediante imagens multimídia de bens culturais, “[...] deste modo, se enriquecem a tomada de consciência e o conhecimento da complexidade do patrimônio” (Mattozzi, 2008, p. 150).

As atividades que busquem estabelecer os processos de transformação das sociedades e que realizem pesquisas e/ou visitas a arquivos públicos, igrejas, museus e bibliotecas, centros históricos “[...] podem ser referentes ao patrimônio como problema com todas as questões a elas correlatas. [...] podem afrontar as questões inerentes ao governo do patrimônio em nível local e nacional [...]” (Mattozzi, 2008, p. 151). Como proposto por Mattozzi, o currículo de história promoveria as primeiras “experiências de fruição cognitiva e estética” dos alunos com os bens culturais e com os patrimônios.

Promovendo a educação para o patrimônio de forma gradativa, mas significativa, ao longo de toda a educação básica, possibilitamos um processo de ensino que valorize as memórias, as identidades, as afetividades e as marcas deixadas e produzidas por nós. Uma possibilidade é que os professores de história definam a cada ano um tema cujo desenvolvimento se imponha e legitime o uso de um bem patrimonial, e que esse estudo parta de atividades que não constituam transmissão de informações sobre esse bem, mas que os alunos sejam levados a descobri-lo e investigá-lo, levado a

usufruí-lo com os sentidos, a mente e as práticas. O conceito-chave é o uso construtivo e não transmissivo.

Assim, a passagem do uso dos bens à concepção do patrimônio na aprendizagem da história pode formar um jovem que organiza o passado histórico ... é capaz de usar os conhecimentos para interpretar os processos em curso, criticar os conhecimentos históricos, adquirir e integrar novos conhecimentos históricos, viver na história como cidadão atento às relações entre conhecimento do presente e do passado, estar atento às razões do valor cultural do patrimônio, respeitando-o e preservando-o. Enfim, um jovem formado na história, educado para o patrimônio e pronto para exercer a cidadania democrática (Mattozzi, 2008, p.153).

Na concepção de Mattozzi (2008, p. 152), ocorre a educação para o patrimônio “[...] quando a mente transita do bem ou dos bens estudados ao complexo patrimonial do qual fazem parte e às instituições e a administrações que providenciam seu estudo, sua tutela, sua gestão”, o que possibilitaria a aprendizagem democrática e crítica que, atuando no campo das memórias e afetividades, contribua para a formação de identidades.

#### 4.2.2 Educação patrimonial decolonial

Tolentino também defende uma proposta de educação por meio do patrimônio cultural que se sustente na criticidade, na identificação e na valorização das memórias coletivas. Adotando a terminologia de “educação patrimonial”, propõe discussões acerca da constituição dos bens, do patrimônio cultural, de suas tensões e seus conflitos que revelam manipulação das memórias em torno de um poder hegemônico e excludente da pluralidade de identidades que constituem a sociedade brasileira. “Cabe encarar os conflitos, dilemas e novos olhares sobre o que constitui as memórias e identidades representativas dos diferentes grupos e segmentos que formam a sociedade brasileira” (Tolentino, 2019, p.139).

Em seu artigo *Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces*, Tolentino discorre sobre a constituição dos bens do patrimônio cultural e suas relações com os processos educativos, principalmente aqueles que versam sobre as comunidades. O autor analisa de forma crítica os dilemas, os conflitos e os jogos de poder que se estabelecem na constituição dos patrimônios. Pautando-se nas concepções de autores como Ricoeur e Fonseca, que concebem o patrimônio cultural

e a memória como categorias de pensamentos, reflete sobre as possibilidades da educação patrimonial na atualidade.

A perspectiva de preservação no Brasil acompanhou a tendência europeia de monumentalizar a memória que representasse a formação do Estado nacional. Dessa forma, ao Estado coube tutelar e definir o que e quais seriam os lugares e monumentos representativos e celebrativos da estrutura de poder. Sob uma perspectiva da elite portuguesa em 1818, foi criado o Museu Real (hoje Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista), no Rio de Janeiro, capital do Brasil na época. Buscando afirmar modernização e preocupado com o cientificismo, D. João VI teria se inspirado em tendências inglesas. Essa concepção europeia que perdurou até o início do período republicano, inspirou a criação do Museu Paulista (ou Museu do Ipiranga, 1892), do Museu Júlio de Castilhos (1903) e o Museu Paraense.

No contexto de concepções e dos desdobramentos difundidos pela Semana de Arte Moderna de 1922, encaminham-se as primeiras discussões sobre o patrimônio imaterial. Mário de Andrade foi um dos intelectuais a defender uma concepção de imaterialidade do patrimônio que abarcasse a diversidade de expressões culturais da sociedade brasileira. Segundo Pereira e Oriá (2012, p. 163), ele foi um dos primeiros a ressaltar essa concepção.

Não muito compreendido à sua época, Mário de Andrade pode ser considerado um dos pioneiros autores que alertaram para a face imaterial da cultura e para a diversidade de registros constitutivos do patrimônio cultural brasileiro.

Nos anos seguintes à Semana de Arte Moderna de 1922, com influência direta de Gustavo Barroso<sup>21</sup>, iniciou-se um momento de busca e de construção de uma genuína identidade nacional. Nesse contexto, no Rio de Janeiro, foi criado o Museu Histórico Nacional em 1934. Prevaleceu, no entanto, a perspectiva tradicionalista e patriótica com a fundação, dentro do Museu Histórico Nacional, da Inspeção de Monumentos Nacionais, primeira instituição destinada a definir a monumentalização da memória.

[...] Durante todo esse período, o que se observa é que a criação e configuração dos museus no Brasil estavam basicamente adstritas aos aparelhos ideológicos do Estado, bem como as classes e segmentos

---

<sup>21</sup> Gustavo Barroso Fortaleza (1888-1959), escritor e jornalista brasileiro. Foi Diretor do Museu Histórico Nacional, de 1922 até o seu falecimento.

dominantes. Foi um fenômeno puramente colonialista, como aponta Hugues de Varine: “Foram os países europeus que impuseram aos não europeus seu método de análise do fenômeno e patrimônio culturais; obrigaram as elites e os povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus” (VARINE *apud* CHAGAS; GOUVEIA, 2014, p. 10). [ ....] Portanto, seguir o modelo europeu de conceber o patrimônio e de criar museus [...] (Tolentino, 2019, p. 137)

Alguns anos mais tarde, no período denominado Estado Novo, durante a ditadura de Getúlio Vargas, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan). Órgão precursor do atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o SPHAN manteve a perspectiva de controle e fiscalização do patrimônio sob a tutela do Estado. Como identifica Tolentino (2019), o Sphan: “[...] tem por finalidade determinar, organizar, conservar, defender e propagar o patrimônio histórico e artístico nacional” (Tolentino, 2019, p. 137).

Mesmo tendo sido idealizado por Mário de Andrade diante de todas as discussões pós-Semana de Arte Moderna que buscavam a valorização da cultura imaterial nacional e genuinamente brasileira, sob uma perspectiva que antecipava os preceitos da Carta de Veneza<sup>22</sup> de 1964, na prática, o Sphan representou uma política de tombamentos que priorizou a arte colonial brasileira. Essa perspectiva, segundo Tolentino (2019, p. 138), legava “[...] ao Estado, naquele momento, o papel de intérprete e guardião dos valores culturais da nação (essa concepção estava atrelada ao papel assumido pelo Estado Novo, durante o governo de Getúlio Vargas)”. Até então, a concepção de patrimônio esteve diretamente ligada às elites que constituíam o poder hegemônico e colonialista e “[...] a ideia de patrimônio cultural esteve, historicamente, adstrita aos aparelhos ideológicos do Estado, bem como às classes e segmentos dominantes da sociedade” (Tolentino, 2019, p. 138).

Da criação do Iphan até os dias atuais, a concepção de patrimônio evoluiu bastante e novas concepções passaram a nortear e balizar suas definições;

Ancorado, sobretudo, no conceito antropológico de cultura, que compreende todo o complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro

<sup>22</sup> Carta de Veneza é a carta internacional sobre a conservação e o restauro de monumentos e sítios, de 1964. Em seu art.1º define: “O conceito de monumento histórico engloba, não só as criações arquitetônicas isoladamente, mas também os sítios, urbanos ou rurais, nos quais sejam patentes os testemunhos de uma civilização particular, de uma fase significativa da evolução ou do progresso, ou algum acontecimento histórico” (CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS E TÉCNICOS DE MONUMENTOS HISTÓRICOS, 1964, art. 1º).

de uma sociedade, a concepção de patrimônio cultural, pelo Estado brasileiro, passou a considerar o conjunto de saberes, fazeres, expressões, práticas e produtos dos diferentes grupos e segmentos sociais formadores da sociedade brasileira (Tolentino, 2019, p. 138).

Essa nova perspectiva de patrimônio apresenta possibilidades de reconhecimento e valorização de práticas de inúmeros sujeitos e comunidades que, na concepção anterior, sofreram o apagamento de sua memória e identidade, uma vez que suas referências culturais não estão representadas nos patrimônios constituídos até aquele momento.

É sob essa nova perspectiva que a educação para o patrimônio pode contribuir para desvelar as relações de poder que determinaram os bens culturais até aqui. É nesse aspecto que Benjamin afirma: “Nunca houve um monumento de cultura que não representasse também um monumento de barbárie” (Benjamin, 2012, p. 245). Tolentino fundamenta-se no que Ricoeur considera o “fenômeno da ideologia” que se constitui “[...] como uma legitimação de uma ordem ou sistema de poder” (Tolentino, 2019, p. 140) e que se expressa nos usos e abusos da memória. Cabe, portanto, ao historiador o papel de selecionar, estabelecer o que deve ser apreendido, celebrado e imposto como memória oficial. Nesse cenário, a constituição dos patrimônios é permeada por mediações simbólicas e pautada em estratégias manipulativas. Aqui o autor aponta que é importante o ensino de história que se baseie na temática do patrimônio cultural perguntar:

De que forma as suas referências culturais e memórias coletivas são também apropriadas pelo Estado como importantes referências para a identidade da nação? Quais são os conflitos e as relações de poder que envolvem o processo de seleção dos patrimônios culturais constitutivos dos diferentes segmentos e grupos representativos da sociedade brasileira? Quem são os protagonistas da ação neste processo seletivo e como se constituem os sujeitos de resistência que reivindicam a afirmação de suas identidades e memórias? (Tolentino, 2019, p. 142).

Tolentino defende que nos processos educativos que partam da educação patrimonial essas forças conflituosas devem ser desveladas para que o ensino de história seja reflexivo, crítico, dialógico e democrático.

Práticas educativas de caráter dialógico são fundamentais para ações de educação patrimonial junto a comunidades. [...]O que importa é a reflexão crítica na definição e apropriação do patrimônio cultural, com a participação democrática dos agentes e detentores das referências culturais nesse processo. Compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas

contemplativa pressupõe uma visão de educação sócio construtivista (Tolentino, 2019, p. 142).

Tolentino defende a concepção de que a educação patrimonial sob essa perspectiva amplia o entendimento dos vários aspectos que constituem um patrimônio e contribui para entender sua relação com memória, identidade e cidadania. Citando Benjamin, Tolentino afirma que, com relação aos processos educativos que se baseiam na temática do patrimônio cultural, é preciso “[...] escová-lo a contrapelo. É preciso também fazer ressurgir as vozes por ele emudecidas” (Tolentino, 2019, p. 147). Tolentino (2018) defende a terminologia “educação patrimonial decolonial”, refletindo sobre as proposições de Boaventura Souza Santos (2007) que propõe a concepção de epistemologia do sul:

Trata-se de uma alternativa que congrega um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes empreendida pelos processos de colonização, a partir de uma norma epistemológica dominante, que se impõe como superior e se apresenta universal e naturalizada ao longo dos últimos séculos. Essa nova forma de conceber a produção do conhecimento, de forma diferente, valoriza os saberes subalternos que resistiram aos processos colonizadores e as reflexões por eles produzidas, trabalhando na perspectiva da horizontalidade entre os diferentes conhecimentos (Tolentino, 2018, p. 48).

O sul seria o espaço geográfico, o conjunto de países e regiões submetidos ao colonialismo europeu e que, portanto, não atingiram os mesmos níveis de desenvolvimento e autonomia dos do norte. O sociólogo chama de linha abissal o universo compreendido entre esses dois polos geográficos, o norte e o sul — o norte detentor da verdade, da ciência e da verdade, o sul, o outro lado da linha, não tem conhecimento real. existem crenças, magia, folclore, idolatria. Essa visão colonialista e eurocêntrica precisa ser combatida com projetos políticos ideológicos de práticas pedagógicas decoloniais. Nesse contexto, a educação patrimonial assume um importante papel de romper os processos colonialistas em relação ao patrimônio cultural.

Outra ideia potente defendida por Tolentino, ao se fundamentar em Santos, é a ecologia de saberes que se refere a um diálogo horizontal e democrático em que a linha abissal seria combatida.

A ciência, desta forma, é apenas uma parte da ecologia de saberes. A ecologia dos saberes concebe que a pluralidade de saberes existentes no mundo é infinita e, portanto, inatingível como tal. Nenhum saber específico

dá conta dessa pluralidade, assim os limites e possibilidades de um dado tipo de saber residem na existência de outros saberes: “a assimetria entre os saberes ocorre sobreposta à assimetria dos poderes” (SANTOS, 2009b, p. 468). Ao reforçar as postulações de Boaventura Sousa Santos, João Arriscado Nunes (2009) explica que o pensamento pós-abissal se configura como um pensamento alternativo de alternativas, que reconhece a dignidade e a validade de todos os saberes, bem como que todos os saberes se equivalem (Tolentino, 2018, p. 50).

Outra pensadora que tem destaque nas proposições da perspectiva decolonial citada por Tolentino é Catherine Walsh. Walsh inclusive comunga das concepções e lutas de Paulo Freire em busca de justiça e transformações sociais e procura estabelecer suas proposições no campo das afetividades, trabalha com o conceito de interculturalidade como proposição de decolonialidade, sobretudo na América do Sul (no contexto equatoriano e boliviano, por exemplo) em que os colonizadores adotaram o discurso da mestiçagem para implantar uma política nacional excludente e homogeneizadora, estabelecendo a desumanização de negros e indígenas em detrimento da humanização de outros. A mestiçagem, segundo esse discurso, é utilizada como discurso de poder:

Explica que a interculturalidade esparrama horizontes e abre caminhos de enfrentamento ao colonialismo ainda bastante presente [e, acrescentaria, onipresente], criando posturas e estruturas novas e distintas. O processo social e político de luta decolonial tem como projeto a transformação social e política, como também a transformação das estruturas do pensar, do atuar, do sonhar e do viver (Tolentino, 2018, p. 50).

Diante dessas concepções de decolonialidade, Tolentino defende a proposta de educação patrimonial como projeto político e social. Analisando as práticas de educação patrimonial desenvolvidas pelos órgãos oficiais como o Iphan, através da Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc), o autor observa que alguns avanços foram alcançados. Principalmente a partir da nova concepção de patrimônio cultural, como definida na Constituição Federal que pretende a valorização do patrimônio imaterial e o campo dos saberes e fazeres, tem crescido a valorização e o evidenciamento das referências culturais africanas e indígenas.

No entanto, ainda se constituem tímidas as iniciativas que não conseguem minimizar os efeitos de uma patrimonialização que “[..] foram e são amplamente influenciados por matriz de poder colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente muitas vezes invisível ou escamoteada (Tolentino, 2018, p. 56).

O Iphan deu um importante passo rumo à educação patrimonial decolonial ao implantar os inventários participativos como proposta metodológica. Criada em parceria com o Programa Mais Educação, o Iphan e o Ministério da Educação, essa proposta, hoje ampliada, é utilizada em diferentes contextos — públicos e na educação formal e não formal. Os inventários participativos trabalham com a memória social e coletiva, pois

[...] partem da premissa de que os próprios grupos e comunidades possam assumir, em primeira pessoa, a identificação, o registro e a seleção das referências culturais significativas para a formação de suas identidades e memórias coletivas (Tolentino, 2018, p. 56).

Tolentino aponta que diversos grupos e várias comunidades urbanas e rurais têm se apropriado dessa metodologia e usufruído de suas potencialidades. No entanto, ainda coexistem, dentro do próprio órgão, iniciativas que ainda partem da concepção colonialista, principalmente aquelas que dizem respeito à categoria da materialidade.

A educação patrimonial decolonial é necessária e fundamental para que as políticas neoliberais e conservadoras não ganhem mais espaço e poder sobre a patrimonialização da nossa memória e cultura. É preciso reafirmar o papel de uma educação patrimonial decolonial, que se paute na dialogicidade, na criticidade e que realmente avance para evidenciar a diversidade das memórias e identidades da sociedade brasileira.

Uma educação patrimonial que parta da diferença e da interculturalidade precisa ser aguerridamente defendida. Não é possível mais se admitir que práticas de patrimonialização mantenham e reproduzam a colonialidade do poder e que as práticas educativas reencarnem e sejam reprodutoras da colonialidade do saber e do ser. Nestes tempos em que avançam políticas neoliberais e que ondas conservadoras em todos os ambientes sociais se avolumam, é premente debatermos, pensarmos, agirmos e resistirmos por uma educação patrimonial decolonial e pós-abissal, como um projeto político, ético e social (Tolentino, 2018, p. 58).

Nesse contexto de propostas de educação que trabalhem o patrimônio cultural sob a perspectiva dialógica, identitária e que evidenciem as memórias coletivas, é importante compreender o percurso de construção do que hoje se concebe como patrimônio cultural.

### 4.3 PROCESSOS EM EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

Fernandes (2021), em seu texto *Memória e ensino de história*, trata sobre a definição e conceituação de patrimônio e as mudanças da nomenclatura ao longo dos anos nas legislações nacionais e específicas ao tema. Tal mudança positivamente ampliou o que deve ser abarcado como patrimônio, por exemplo aqueles bens de origem imaterial e natural.

A ligação intrínseca entre memória e patrimônio é destacadamente o foco de sua abordagem. As relações de poder e os discursos hegemônicos, ao longo dos séculos, objetivaram desqualificar a memória para apagar a história das minorias, das etnias e dos sujeitos que, por suas características revolucionárias, não deveriam ser destacadamente reconhecidos pela história tradicional. O autor relaciona a necessidade da valorização e preservação da memória para formação da identidade. Mostrar para os jovens que não devem perder as referências históricas da memória coletiva é uma das obrigações do professor de história.

[...] Mais um motivo, portanto, para que a escola e, mais especificamente, o ensino de história assumam o compromisso de serem instâncias de uma identidade nacional plural, assentada no reconhecimento da memória como princípio fundante para a construção de uma sociedade mais democrática que todos nós almejamos (Fernandes, 2021, p. 146).

Adotando a concepção de patrimônio cultural sob a perspectiva de elemento fundante ao exercício pleno da cidadania, Fernandes (2012, 2021) é um defensor ativo de que o ensino de história se aproprie do debate acerca da educação e do patrimônio cultural de forma que os professores de história atuantes nos mais diversos níveis de ensino sejam multiplicadores desse debate. Através da educação para o patrimônio no ensino de história, poderemos proporcionar aos alunos uma perspectiva da memória histórica e da consciência preservacionista como referenciais para a promoção da cidadania e das identidades individuais e coletivas.

Coadunando com as perspectivas de Fernandes, estão as reflexões de Marques (2021). O autor discute a interligação do patrimônio cultural e da educação patrimonial com o ensino de História na Educação Básica, afirmando que o direito à memória e ao patrimônio cultural faz parte da cidadania. O autor defende a perspectiva de educação para o patrimônio que valorize a atuação do aluno na interpretação da

história e da própria realidade. Assim, o ensino de história sob a perspectiva da educação patrimonial pode contribuir para o processo de construção de uma identificação com o lugar onde se vive, com o sentimento de pertença e com a formação para a cidadania. Pessanha (2023) desenvolve ações por meio do patrimônio cultural que corroboram esta perspectiva da identidade e do sentimento de pertencimento:

Então a gente trabalha a importância da preservação dos patrimônios, pois eles estão carregando um momento da nossa história. Eles carregam um período. O que vai acontecendo longo do tempo também deixa marcas naqueles patrimônios. Por exemplo, o Palácio Anchieta: Quanta coisa política foi determinada ali? Quanto da política aquele monumento carrega? Enfim, eu acho importante isso para os alunos conhecerem como era no passado, o porquê, daquele tipo de construção, porque hoje não é mais daquele jeito. A importância da questão da identidade, do seu lugar. Então a importância dos patrimônios é esta (Pessanha, 2023).

Identidade e pertencimento são percepções e conceitos apropriados pelos alunos quando desvelados em uma proposta de educação para o patrimônio de forma dialógica e crítica. Os apontamentos de Marques sobre como a valorização do aluno no processo de ensino, aliando sua interpretação por meio do patrimônio, possibilitam a constituição do sentimento de pertença e de cidadania, partindo da observação de que o patrimônio está posto de forma definitiva. Não pode ser visto de forma naturalizada, ele tem que ser apropriado em um processo educativo: “O patrimônio não vem dado [...]. É um processo inacabado de construção e reconstrução e interliga-se à memória e ao protagonismo dos sujeitos que interagem com esse patrimônio (Marques, 2021, p. 4). Pertencimento e cidadania são conceitos fundamentais nas leituras e perspectivas dos dois autores.

Fernandes elabora uma reflexão para contextualizar as mudanças da terminologia no que refere ao patrimônio, abordando essas mudanças em dois momentos distintos. Como resultado, temos um breve histórico das concepções, os usos e as definições do patrimônio desde 1937, quando predominou a terminologia “patrimônio histórico e artístico” que foi amplamente usada para designar sobretudo os bens edificados e arquitetônico — “pedra e cal” — em detrimento de outros bens que, por não serem significativos ou representativos dos feitos históricos ou do poder hegemônico, foram relegados ao esquecimento. “Preservaram as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes, e os sobrados coloniais. Esqueceram, no entanto, as senzalas, os

quilombos, as vilas operárias e os cortiços” (Fernandes, 2021, p. 131). Tal terminologia perdurou até a atual concepção de patrimônio cultural, como definido na Constituição de 1988.

Coadunando com os estudos de Fernandes (2021), Lacerda *et al.* (2015) também concebem o processo histórico de definição de patrimônio em dois momentos com duas concepções distintas:

[..] é possível identificar dois momentos. [...] um primeiro, chamado patrimônio de “pedra e cal”, de valorização das edificações, e outro momento que se constituiu a partir das últimas décadas do século XX, quando começa a ocorrer uma valorização das manifestações culturais de diferentes grupos sociais. Este é um momento de incorporação à noção de patrimônio histórico de aspectos processuais da cultura, como saberes e fazeres, componentes da cultura popular brasileira em sua diversidade (Lacerda *et al.*, 2015, p.13)

A ampliação e o adensamento dos debates sobre patrimônio na atualidade que vêm sendo discutidos por instituições e sociedade civil organizada contribuiu ainda mais para a compreensão da terminologia que parte da definição de bens culturais. Fernandes apoia-se na concepção de patrimônio cultural que a coloca em uma perspectiva mais abrangente e interdisciplinar, contemplando seus elementos naturais, materiais e imateriais. Todos os bens culturais produzidos pela sociedade devem ser preservados, pois são reveladores e referenciais para a construção de nossa identidade histórico-cultural.

Com essa nova terminologia e concepção expressa na Constituição Federal, “[...] abrem-se perspectivas para adoção de uma nova política de proteção ao nosso acervo histórico que possibilite a construção de uma memória plural” (Fernandes, 2021, p.135). Uma vez que o próprio texto constitucional faz referência às culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos participantes da cultura nacional, como expresso nos art. 210, 215, 216 e 231<sup>23</sup>, há uma clara tentativa de construção de uma memória plural e representativa de minorias até então desvalorizadas ou silenciadas, que são configuram a enorme diversidade da sociedade brasileira.

[...] há uma tentativa de busca na construção de uma memória plural que venha subsidiar uma nova política de preservação de nosso patrimônio

<sup>23</sup> Artigos da Constituição Federal; art. 210 § 2º; art. 215, §§ 1º e 2º; art. 216 § 5º e art. 231 (Brasil, 1988).

histórico. Adota-se, portanto, uma noção mais abrangente de patrimônio cultural e, ao incorporar os diferentes grupos étnicos na formação da sociedade brasileira, rompe-se a visão elitista de considerar apenas objeto de preservação as manifestações, bens e valores da classe historicamente dominante (Fernandes, 2021, p. 137).

A preservação do patrimônio, segundo Fernandes, é uma questão de cidadania, mais precisamente da cidadania cultural e do direito à memória histórica. Para Fernandes (2021, p. 138), esse direito à memória [...] como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história”. O evidenciamento da memória garante a percepção de ligação com o seu passado e com sua identidade. Estabelece a criação de vínculos com a cidade, proporcionando o reconhecimento da cidadania e de perceber-se como sujeito histórico com direitos e deveres.

Fernandes afirma que a concepção de preservação do patrimônio como direito à cidadania implica reconhecer que os cidadãos têm direitos e deveres — direito à memória e ao usufruto dos bens — e têm a responsabilidade e o dever de contribuir para sua preservação, mantendo a rica e valiosa diversidade cultural da nação expressas nos bens culturais — no patrimônio. É exatamente por causa dessas concepções que o autor acredita que a educação para o patrimônio deve ser devidamente apropriada nas instituições escolares:

Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem (Fernandes, 2021, p.140).

O autor explica que alguns historiadores e profissionais que lidam com o ensino sob a perspectiva da valorização da memória têm proposto ações educativas denominadas educação patrimonial, que, segundo sua percepção, assim seria definida

Por educação patrimonial, entende-se a utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, lugares e suportes da memória — no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação desses bens culturais (Fernandes, 2021, p. 141).

No entanto, o autor acredita que a educação para o patrimônio é uma educação voltada para ações de identificação, valorização e estudo referentes ao patrimônio cultural. e deve ser uma política pública inserida nos currículos de escolares de todos os níveis de ensino desde as IES, até as realizações de cursos de formação de educadores e à comunidade em geral, “[...] a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema.” (Fernandes, 2021, p. 142).

Nesse sentido, a legislação educacional, qual seja a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pressupõe a educação voltada para os aspectos culturais diversificados dos municípios e estados; mais precisamente, convoca que a disciplina de história assuma o ensino da história do Brasil sob a perspectiva de valorização das diferentes culturas e etnias, especialmente as de matrizes africanas e indígenas, que constituem os elementos formadores da cultura brasileira (Brasil, 1996, art. 26, §§ 2º e 4º). Pode ser identificada, no texto da LDB nº 9.394/96, uma preocupação com escolas que promovam o ensino plural e a cidadania por meio da valorização da diversidade cultural como elemento de nossa formação histórica

Em uma análise do cenário de um mundo globalizado, onde o neoliberalismo se impõe, Fernandes (2021) defende que a valorização das culturas regionais e identidades étnico-culturais é o fator que possibilitará a afirmação das identidades nacionais em detrimento da ideia de aldeia global, que impõe uma perspectiva colonizadora. Coadunando com as análises de Hobsbawm, Fernandes (2021, p. 145) reconhece que “[...] nos faz um alerta acerca da ameaça de destruição do passado e a perda de referenciais históricos por parte da população jovem, salientando a importância social do historiador neste final de milênio” (Fernandes, 2021, p. 145). O autor acredita que a destruição do passado e a falta de vínculo dos sujeitos com sua memória é um dos problemas da perda de identidades nacionais no nosso século. Cabe aos historiadores a incumbência de manter cada vez mais vivo seu papel de “lembrar o passado”.

Aliás, Fernandes vai além. Propõe que as escolas e os professores de história devem assumir o compromisso de manter vivas as memórias, os vínculos com o passado, para possibilitar a construção das identidades e cidadania, concluindo que:

Mais um motivo, portanto, para que a escola e, mais especificamente, o ensino de História assumam o compromisso de serem instâncias de afirmação de uma identidade nacional plural, assentada no reconhecimento da memória como princípio fundante para a construção de uma sociedade mais democrática por que todos almejamos (Fernandes, 2021, p.146).

Coadunando com as concepções de Fernandes, Lacerda *et al.* (2015) apontam a importância no campo educativo para a ampliação do conceito de cultura nacional e da terminologia de patrimônio cultural em substituição ao patrimônio histórico para a construção de uma nação plural que evidencia as memórias e valoriza as práticas culturais dos diversos grupos sociais que a compõe. Pereira aponta que a imaterialidade do patrimônio é o principal elemento de reconhecimento desta diversidade cultural:

Dessa forma, o Brasil passa a se compreender como nação pluriétnica e multirreferencializada [...] A diversidade se faz presente, nessa renovada noção, por meio de sonoridades, gestualidades, modos de fazer, segredos, mistérios, práticas culturais dinâmicas e processos de vida em curso nos mais diferentes pontos do país (Lacerda *et al.*, 2015, p. 14).

Lacerda *et al.* (2015) acreditam que o reconhecimento da imaterialidade da cultura brasileira promove uma mudança de concepção que vai além da preservação. É necessário o desenvolvimento de práticas que garantem sua permanência no tempo presente. A relação tempo e memória se estabelece de forma imprescindível, pois garante a fruição desses bens no tempo presente e futuro.

Na construção dessa nova realidade educativa, os modos de fazer, os saberes e as práticas culturais do tempo presente também são objetos de estudo e análise, considerados a partir das relações em curso na vida social das quais podem participar também os estudantes e professores (Lacerda *et al.*, 2015, p. 17).

Há uma reorientação na perspectiva de que o patrimônio não se vincula apenas ao passado e sim de que ele constitui parte da vida em curso. Com essa reorientação, os processos educativos precisam partir de três dimensões: informação, engajamento e experiência. Essas dimensões interligadas possibilitam um processo educativo em

educação patrimonial, quando os próprios alunos buscariam seus referenciais de identidade cultural em uma relação processual de usufruto do patrimônio.

A educação patrimonial, seria então um processo, que, trabalhado a partir das três dimensões, busca na referencialidade do bem cultural proporcionar seu usufruto. Trata-se de uma abordagem dinâmica e, dialógica que se estabelece a partir de um processo educativo, visando à construção de sentimentos de pertencimento identidade e cidadania e na compreensão do patrimônio em sua mutabilidade: “O processo educativo se realiza, nesta perspectiva por meio da investigação da reflexão, da criação e da partilha do conhecimento produzido” (Lacerda *et al.*, 2015, p. 18). Segundo os autores, nessa proposta de processo educativo fundamentado na referencialidade, o reconhecimento de um bem cultural se funda no campo das afetividades e sensibilidades, “[...] no estabelecimento de relações afetivas sensíveis e preservacionistas que estudantes e professores podem criar” (Lacerda *et al.*, 2015, p. 18). No Brasil, a definição do que deve ser preservado e definido como patrimônio, seja no âmbito da materialidade, seja no âmbito da imaterialidade, é atribuída aos órgãos oficiais institucionalizados e tutelados pelo Estado.

Atualmente, o Iphan é o responsável na esfera federal; na esfera estadual, os órgãos, geralmente, ligados às secretarias de cultura exercem essa função e, na esfera municipal, na maioria dos lugares, os conselhos do patrimônio vinculados às prefeituras. Essa estrutura, no entanto, não seria eficiente sem a participação efetiva da sociedade organizada em seus diferentes segmentos. Mesmo que ainda pequena, tal participação da sociedade garante que, por meio da referencialidade, pode se estabelecer a preservação e a patrimonialização. É preciso que esse movimento cresça cada vez mais e que seja constante. O processo educativo do patrimônio nas escolas deve levar em conta as categorias materiais e imateriais sempre sob a perspectiva da vida em curso, e vinculados às experiências da comunidade, partindo de bens culturais mais próximos das realidades dos sujeitos. Esses processos podem ser enriquecidos com a inclusão dos “índices biográficos”, em que podemos identificar que grupo é responsável pela manifestação do patrimônio nas abordagens patrimoniais:

As noções de cultura e patrimônio foram, assim, expandidas com a inclusão de critérios que não são intrínsecos aos valores materiais do objetos e

manifestações registradas, mas que se ligam à atribuição de sentido pelos grupos e sujeitos através dos valores simbólicos de referência [...] democratizando o direito à memória em diferentes escalas e estimulando, nos processos educacionais, a análise de dimensões políticas e biográficas do patrimônio (Lacerda *et al.*, 2015, p. 27).

Conforme o excerto, a noção de cultura e patrimônio foram expandidas. O patrimônio consagrado e edificado também deve ser estudado sob essa nova perspectiva de referência, afetividade e sentidos de processo educativo. Para Pereira (2016), a educação voltada ao patrimônio deve ser compreendida como aquela fundamentada na partilha da cultura para compreensão e usufruto do patrimônio.

Nessa proposta, as novas abordagens estão inseridas em novas dimensões sócio-políticas, em que conceitos podem ser alterados. Por exemplo, as construções de estilo clássicos podem dar lugar às construções singelas, que desempenhem papel afetivo e social para determinada comunidade. Nessa perspectiva incluem-se também os espaços de urbanidade como praças, ruas e locais de referência para a comunidade.

Definitivamente, nos processos educativos do patrimônio, o que tem significado e é importante preservar ou patrimonializar é a identidade coletiva, “[...] ou seja, a relação que se estabelece entre o bem patrimonial e as vivências reconhecidas nele pelos indivíduos ou grupos sociais” (Lacerda *et al.*, 2015, p. 27). Segundo sua concepção de processo educativo do patrimônio, os autores afirmam:

Nessa renovada concepção, a experiência do patrimônio precede as políticas de oficialização. A experiência do patrimônio acontece na vida social e o seu usufruto pode ocorrer também por meio da ação educativa que é capaz de cultivar os sentidos do patrimônio. As formas como esse processo pode acontecer são variadas, podendo utilizar a fruição, as lutas em defesa de bens de referência para uma comunidade, a criação cultural ou análise de eventos históricos e sociais que informam o valor dos bens culturais e das práticas culturais por todos os sujeitos (Lacerda *et al.*, 2015, p. 32)

Nesse contexto de intensas discussões e debates acerca de patrimônio e memória, mudanças conceituais no âmbito da cultura e do patrimônio, novas leis, lutas sociais por representatividade e identidade, de propostas para repensar a educação e o patrimônio, historiadores e profissionais que trabalham com a temática da memória buscam elaborar ações educativas que traduzam todas essas mudanças, tensões,

perspectivas e expectativas da possibilidade de trabalhar com educação por meio do património cultural.

Pereira e Oriá (2012) elaboram uma reflexão sobre esse frenesi que permeia a relação educação e patrimônio e tentam compreender o que é educação patrimonial e que relações podem ser estabelecidas entre educação e patrimônio. Questionam sobre a possibilidade de uma educação para o patrimônio: “não apenas reduzida a uma mera técnica de ensino, mas enquanto dimensão processual que sensibilize alunos, professores e comunidade escolar na construção de sua(s) memória(s)? (Pereira; Oriá, 2012, p. 163).

Os autores apontam as variadas terminologias (educação patrimonial, educação para o patrimônio, educação patrimonial decolonial) para designar a educação por meio do património, os variados espaços para desenvolver essa prática educativa, como museus, arquivos, bibliotecas, sítios arqueológicos, festas, ofícios e saberes, entre outros, bem como os que defendem uma disciplina específica para trabalhar esta temática.

Mais que propostas de terminologias e novas perspectivas de práticas pedagógicas, os autores acreditam que o mais importante de todo esse debate são as mudanças conceituais. “[...] está em curso uma transformação conceitual, teórica e prática nas abordagens educativas do patrimônio, evidentemente com concepções contrastantes, num diálogo tenso e criativo entre tradição e inovação” (Pereira; Oriá, 2012, p. 165). Essa ampliação na conceituação de patrimônio como expressa na Constituição Federal nos coloca diante de novos paradigmas para pensar a preservação e as ações de educação por meio do patrimônio. Sobretudo a concepção da imaterialidade da cultura abre um universo de possibilidades para trabalhar as memórias coletivas, a identidade e a cidadania dos sujeitos.

Segundo Pereira e Oriá (2012), as concepções de registro de patrimônio imaterial abrem a possibilidade de entendê-lo com uma nova perspectiva de espaço e tempo em relação à memória. Seria a “percepção do patrimônio como vivente na vida em curso” mudando a abordagem e a relação temporal nos processos educativos, ampliando as percepções para o campo das sensibilidades, afetividades, até mesmo da noção de preservação agora estendia aos bens imateriais.

Diante desses movimentos e tais mudanças, os autores apontam três desafios teórico-metodológicos nos processos educativos por meio da temática do patrimônio cultural: primeiro, o desafio de “registros de bens patrimoniais identitários”, em que ocorre incorporação de tradições, bens e referenciais culturais marcados por traços identitários, que democratizam o direito à memória e estimulam, nos processos educacionais, a análise de dimensões políticas e biográficas do patrimônio.

Em segundo, o “reconhecimento de patrimônios não consagrados”, ou seja, o reconhecimento, no ato educativo, da potencialidade da noção de patrimônio — e não de sua exclusividade — sendo compreendido mais como prática e processo, como gesto e símbolo do que como resultado imutável, com experiências de pesquisa das realidades de inserção dos sujeitos e com enunciação de valores patrimonializáveis potentes para uma comunidade.

E, em terceiro, a “consideração do caráter intersubjetivo, sensível, multidirecional e relacional do patrimônio”, em que os processos educativos são atravessados por dimensões objetivas, subjetivas e intersubjetivas, decorrendo daí uma alteração de foco de abordagem centrada na relação entre os sujeitos e deles com os bens e referências culturais na partilha da cultura. Segundo os autores, esses desafios

[...] enunciam as correlações entre educação, política, ética e sensibilidades, presentes neste novo tempo de usufruto e experiência do patrimônio pelos sujeitos da Educação. E, sabemos, há muitas outras transformações em curso nesse terreno em mutação (Pereira; Oriá, 2012, p. 171).

Tais reflexões expressas no excerto nos levam a observar que estamos no curso de uma mudança significativa no campo da concepção de patrimônio, cultura e memória. Essas mudanças exigem novos paradigmas e novas práticas educativas que tratam dessa temática. O esforço de professores e educadores que, diante dos avanços conceituais, buscam promover ações educativas que coadunem com estas novas concepções é digno de reconhecimento e valorização. No entanto, como um campo em construção, os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva dessa nova concepção de patrimônio cultural ainda poderão apresentar variadas possibilidades. Há muito que se discutir e refletir na seara de possibilidades de promoção de práticas democráticas, dialógicas e efetiva aprendizagem no ensino de história por meio do

património cultural. É o que vislumbramos na próxima seção ao ouvir as narrativas de nossos professores sobre seus saberes e fazeres na prática docente.

## 5 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA COM A EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL

Quem não tem memória não tem reconhecimento de suas origens. Qual é a doença depois do câncer, que mais aterroriza as pessoas? A demência. A perda de nossa memória, de nossa identidade.

Lavínia Coutinho Cardoso (2023)

Trabalhar os conteúdos curriculares do ensino de história por meio da perspectiva da memória ancestral é um dos objetivos presentes na prática de Cardoso (2023). A epígrafe deste tópico deixa evidente sua preocupação com o desvelamento das memórias para evidenciar a ancestralidade quase sempre escamoteada nos currículos de história, construídos a partir de perspectivas e valores culturais europeizados. A professora ressalta que essas discussões estão presentes no cotidiano da sala de aula e perpassam os conteúdos de história a todo momento, sendo necessário refletir sobre essas interseccionalidades. Assim se manifesta a professora: “O conteúdo [de história] é um instrumento para estas reflexões sobre identidade, memória e patrimônio, trabalhando com meus alunos por meio da perspectiva da ancestralidade, da memória do referenciar-se” (Cardoso, 2023).

Destacando o “referenciar-se”, citado por Cardoso, estabelecemos o diálogo com Rüsen e suas concepções sobre o ensino de história e de educação histórica: “[...] considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente” (Rüsen, 2010, p. 36). De forma mais sucinta, podemos entender que o autor define a consciência histórica como a função que orienta a vida pela estrutura do tempo, assentada na operação da narração histórica. Tal reflexão se assemelha às concepções freirianas de consciência crítica como condição de um processo educativo libertador e promotor de mudanças sociais que promoveriam a construção de um mundo mais justo. Segundo Freire, o processo de ensino=aprendizagem deve proporcionar a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, possibilitando que o aluno se assumisse

[...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como

objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (Freire, 1996, p. 42).

As concepções de educação de Rüsen e Freire se aproximam na medida em que a concebem como processo de construção de identidades, de criticidade e de autonomia como condição de mudanças na práxis. Suas concepções também se aproximam porque compreendem os educandos como seres histórica e culturalmente construídos, capazes de ações mais conscientes (Freire) e perspectivas de orientação (Rüsen) que inferem diretamente na mudança e na orientação da vida prática.

Apontando a importância da memória para evocar a ancestralidade e a origem de seus alunos, a epígrafe de Cardoso (2023) nos permite estabelecer paralelos com os estudos sobre memória abordados nesta pesquisa. De acordo com Bosi (2023), uma das características mais cruéis da opressão econômica na atualidade é a desagregação de nossas memórias. Nossas origens são elementos constituintes de nossa memória. Quando nos desenraizamos, perdemos o elo com nossa comunidade de origem, perdemos nossos referenciais, nossos objetos biográficos, que são representações materiais de nossas experiências vividas: “[...] o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre outros vínculos sociais” (Bosi, 2023, p. 460). Assim, a espoliação das lembranças e de nossas origens geradas pelos constantes deslocamentos migratórios advindos da necessidade de sobrevivência, nos impõe a perda de vínculos coletivos importantes na formação de nossa identidade.

Benjamin afirma que a memória é “[...] a faculdade épica por excelência. [...] e a rememoração funda a cadeia da tradição que transmite os acontecimentos de geração em geração” (Benjamin, 2012, p. 227-228). Defendendo a arte narrativa como fundamental para o exercício da apropriação da história, Benjamin entende as narrativas como a experiência coletiva, em que o narrador figura entre os mestres e os sábios, quando a retomada da perspectiva dialética permitiria escapar da barbárie que se tornou o processo de transmissão dos bens culturais que, destituídos da arte narrativa, adotou um discurso único e excludente — o discurso do vencedor sobre os vencidos. Para Benjamin, é preciso afastar-se do discurso da história única, versão

que prevalece, cabendo ao historiador a tarefa de “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 2012, p.245).

Contemporâneos aos estudos de Benjamin são os pressupostos da retomada da narrativa e das memórias como fontes na historiografia. Na metade do século XX, começou a se apresentar, como potencial de estudos dos acontecimentos e das conjunturas sociais, uma metodologia que procura desvelar memórias por meio da escuta de narrativas. Segundo Alberti, essas experimentações com as narrativas e os depoimentos orais se assentam em uma “[...] espécie de insatisfação dos pesquisadores com os métodos quantitativos, que, no pós-guerra, começaram a ceder lugar aos métodos qualitativos de investigação” (Alberti, 2013, p. 25). Recursos tecnológicos, o intenso debate acerca do desvelamento das memórias, das narrativas e a busca de uma história escovada a contrapelo situaram a moderna história oral como metodologia de estudos para a área de Ciências Humanas. Segundo Alberti, a história oral se encarrega

[...] de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado por meio do estudo aprofundado de experiências e visões particulares, de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular mediante a análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos ou grupos como dado objetivo para compreender suas ações (Alberti, 2013, p. 26).

Esta é uma pesquisa qualitativa realizada por meio da metodologia da história oral. De acordo com Delgado, as metodologias qualitativas são singulares e incompatíveis com generalizações e a história oral é uma metodologia qualitativa, pois

[...] inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contra generalização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas (Delgado, 2010, p. 18).

A metodologia da história oral proporcionou os procedimentos mais apropriados para pesquisarmos nossa temática, uma vez que preconiza o uso de entrevistas para investigar nossas fontes. Segundo Meihy e Seawright (2021, p. 56), a história oral “[...] se ergue segundo pressupostos que privilegiam as entrevistas como motivo central dos estudos. Trata-se, em outras palavras, de prezar as entrevistas como ponto central de análise”. Como nosso estudo está fundamentado nos contextos de práticas

desenvolvidas por professores de história da rede municipal de Vitória, a história oral temática possibilitou a escuta de suas narrativas.

Não configura apenas a escuta mecânica, mas um momento de compartilhamento de suas memórias, quando narrativas, sentimentos, percepções, frustrações e realizações são valorizadas e desveladas. De acordo com Portelli (2010), p. 20), a entrevista na metodologia da história oral é multivocal, pois a narração oral da história “[...] só toma forma em um encontro pessoal causado pela pesquisa de campo. Os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador”.

Na metodologia da história oral, podem ser identificados alguns tipos de entrevistas, as de histórias de vida, as temáticas e as de trajetórias de vida. Em nossa pesquisa, trabalhamos com as entrevistas temáticas — “[...] entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (Delgado, 2010, p. 22) e que nos fornecerão “[...] elementos, informações, versões e interpretações sobre temas específicos abordados pelas pesquisas, dissertações ou teses” (Delgado, 2010, p.22-23).

Nossa pesquisa analisou o ensino de história por meio da educação para o patrimônio através de ações desenvolvidas por professores de história da rede municipal de Vitória. Assim, os professores de história — narram suas experiências e vivências com a temática da educação para o patrimônio, o que explica nossa escolha pelas entrevistas temáticas. “As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (Alberti, 2013, p. 48). As entrevistas foram realizadas partindo de um roteiro comum, com nove perguntas elaboradas a partir de três seções: formação inicial e continuada; práticas e vivências; possibilidades, dificultadores e desafios. Definimos esse roteiro (APÊNDICE A) com o objetivo de articular as narrações com nosso problema de pesquisa e objetivos propostos. De acordo com Delgado, os roteiros precisam

[...] conter a síntese das questões levantadas durante as pesquisas em fontes bibliográficas, e em fontes primárias. Constitui instrumento fundamental das atividades subsequentes, além de sistematizar informações, articulando-as com os problemas e questões que motivaram a pesquisa (Delgado, 2010, p. 26).

Também foram elaborados os documentos de aceite e cessão (ANEXO A) de depoimentos orais, conforme determinação do Comitê de Ética em pesquisas (CEP) da Ufes para procedimentos de pesquisas que envolvem seres humanos. Uma vez que a pesquisa está situada entre professores de história que atuam em uma rede específica — a rede municipal de ensino de Vitória —, fizemos a solicitação formal de anuência (ANEXO B) da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa. Todos estes documentos e o roteiro de entrevistas seguem arquivados para consultas posteriores.

Esta seção está estruturada em três tópicos, conforme as seções definidas em nosso roteiro de entrevistas, a saber: conhecendo os sujeitos, a formação inicial e as práticas profissionais; diversidade de abordagens do patrimônio cultural no ensino de história; desafios, possibilidades e potencialidade da prática da educação para o patrimônio.

Explicitados os procedimentos adotados, faz-se mister agora conhecer nossas fontes, seus lócus de atuação, a visibilização de suas práticas, vivências e impressões. Com a palavra, nossos professores colaboradores.

## 5.1 CONHECENDO OS SUJEITOS, A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Mostro o que nossa cidade tem. O museu de ciência e história (Escola da Ciência - biologia/história), o palácio Anchieta, a igreja do Rosário. Depois eu explico brevemente sobre quando foram construídos. Falo também, a partir da história local, sobre a prainha, em Vila Velha, a chegada de Vasco Fernandes Coutinho, como foi recebido pelos povos originários. Assim vou trabalhando com os alunos, alguns elementos do patrimônio (Jeferson Luís Alvarenga, 2024).

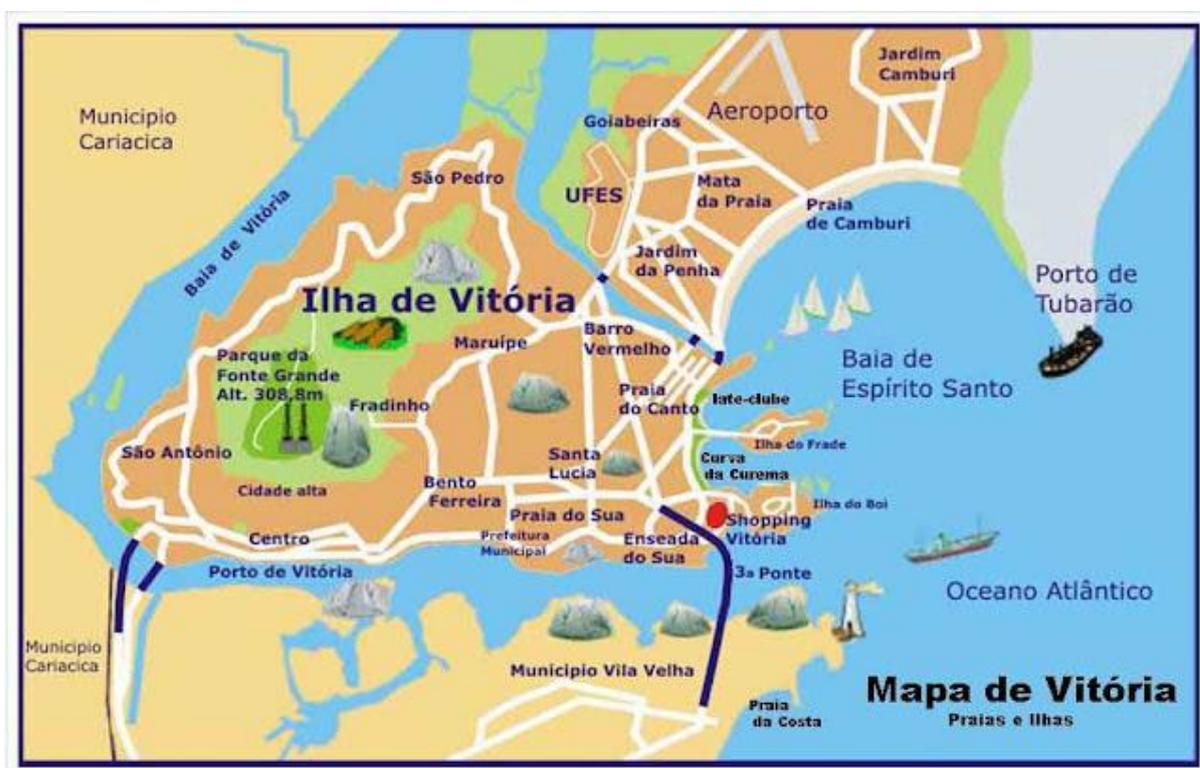
Nosso professor colaborador, Alvarenga (2024), destaca a importância da cidade como território de pertencimento para desenvolver ações em educação patrimonial. A epígrafe assinala as relações intrínsecas entre história e patrimônio. Ao apontar os contextos históricos de constituição e construção dos monumentos e edifícios da cidade, enfatiza a memória e a história local — de Vitória e do nosso estado, o Espírito Santo.

A cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, em seu traçado original, é uma ilha. A anexação de territórios nos anos 60 ampliou o traçado da ilha incorporando uma porção continental. Assim seu território, ampliado, compreende ilha e continente.

Bela, ladeada por praias, mangues, constituída em torno do maciço central, a cidade também é diversa em relação à realidade socioeconômica de seus moradores, apresentando regiões com maior ou menor desenvolvimento e estrutura social, econômica e cultural.

Atentos a essa diversidade —facilitadores e dificultadores para determinadas atividades pedagógicas —, optamos em buscar, em escolas de diferentes regiões, os professores colaboradores de nossa pesquisa. A imagem a seguir nos fornece um panorama do território da cidade.

Figura 1 – Mapa ilustrado de Vitória/ES



Fonte: Mapas de Vitória (acesso em 12 junho 2024).

Com 53 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), a rede municipal de Vitória<sup>24</sup> atende mais de 25 mil estudantes aproximadamente. Nessas unidades, atuam 4.960 profissionais do magistério ministrando aulas nas áreas de conhecimento

<sup>24</sup> Informações do ano de 2022, obtida da página: [https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/10483/secretaria-de-educacao-de-vitoria-presta-contas-das-aco-es-da-pasta#:~:text=A%20rede%20municipal%20de%20ensino,\(EJA\)%20s%C3%A3o%201.965%20estudantes](https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/10483/secretaria-de-educacao-de-vitoria-presta-contas-das-aco-es-da-pasta#:~:text=A%20rede%20municipal%20de%20ensino,(EJA)%20s%C3%A3o%201.965%20estudantes). Acesso em: 12 jun. 2024.

de Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira, língua brasileira de sinais<sup>25</sup>, artes, inglês e educação física), Ciências Humanas (história e geografia), Ciências da Natureza e Matemática. Nossos professores colaboradores pertencem à área de Ciências Humanas, especificamente do componente curricular de história.

Os professores foram convidados a colaborar com nossa pesquisa de acordo com a definição de cinco regiões. Em uma das reuniões de formação continuada, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, e no grupo de *WhatsApp* dos professores da PMV, apresentamos a nossa pesquisa e convidamos, destacando as regiões e as escolas da rede municipal inseridas naqueles referidos territórios, que os professores dessas unidades se voluntariassem a participar.

Em algumas regiões, tivemos dificuldades em estabelecer colaboradores e então solicitamos indicações da professora e formadora da área de humanas da PMV, professora Priscilla de Lauret, que prontamente nos atendeu reforçando nossa apresentação no grupo de professores e indicando nomes. Afinal, professores colaboradores definidos, iniciamos os contatos e as entrevistas<sup>26</sup>.

São cinco professores colaboradores da disciplina de história, regentes de classe e atuantes em cinco EMEF da rede municipal de Vitória: José Elias Rosa é professor estatutário da PMV, trabalha na **EMEF em Tempo Integral Moacyr Avidos** (região sul, bairro Ilha do Príncipe); Lavínia Coutinho Cardoso é professora estatutária da PMV, trabalha na **EMEF Rita de Cássia de Oliveira** (região norte, bairro Resistência); Sandra Loureiro Faller Pessanha trabalha com professora estatutária da PMV na **EMEF Maria Leonor Pereira da Silva** (região leste, bairro Santa Lúcia). Jefferson Luís Alvarenga é professor estatutário da PMV, trabalha na **EMEF Heloísa de Abreu Júdice de Mattos** (região oeste, bairro Inhanguetá). Olga Mendes Pereira trabalha como professora estatutária da PMV na **EMEF Álvaro de Castro Mattos** (região continental, bairro Jd.

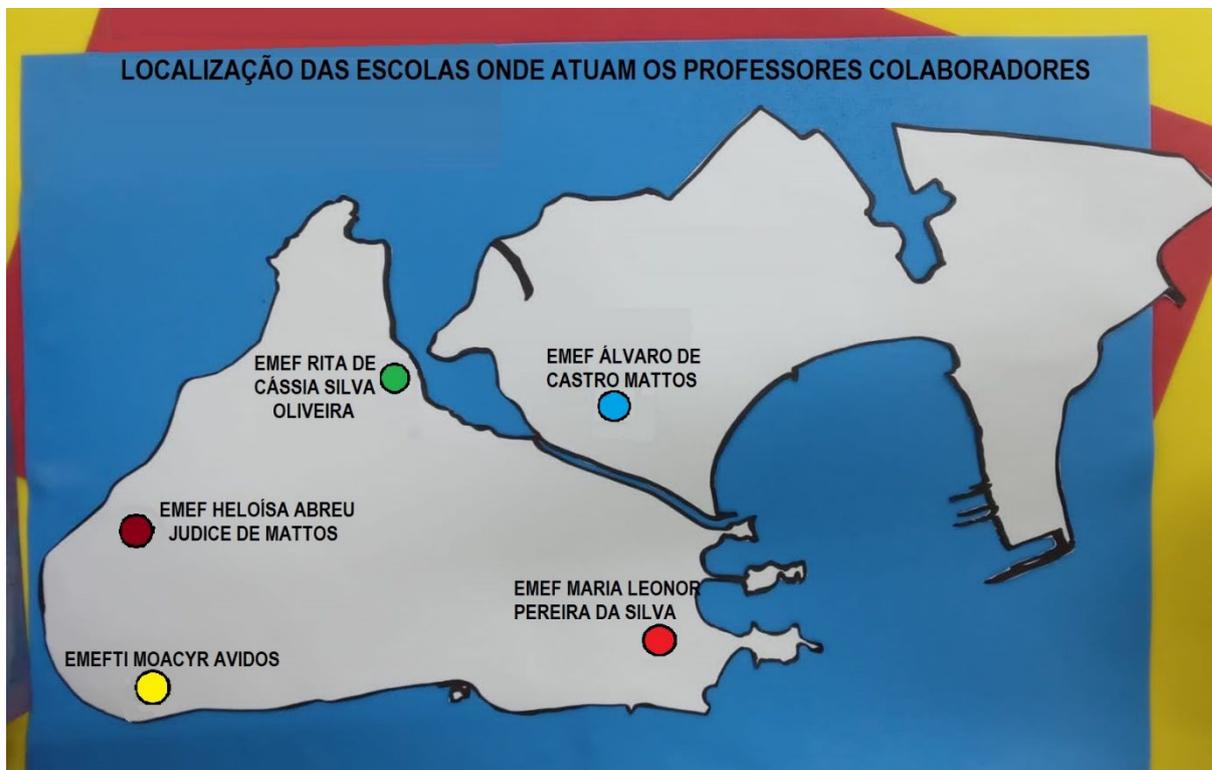
---

<sup>25</sup> Libras – a língua brasileira de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, conforme preconiza a Lei nº 10.436, de 22 de abril de 2002, no seu art. 1º, sendo compreendida, de acordo com o parágrafo único desse artigo, como um sistema linguístico oriundo de comunidades surdas do Brasil, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, para transmissão de ideias e fatos. Conforme discussões ocorridas no processo de atualização da diretriz curricular 2012-2016, embora ainda não se constituir componente curricular da área de Linguagens, passa a integrá-la na proposta curricular da rede de ensino de Vitória.

<sup>26</sup> As entrevistas dos professores colaboradores da pesquisa, encontram-se transcritas na íntegra, nos APÊNDICES B, C, D, E e F.

da Penha). Para uma melhor compreensão das regiões e escolas onde atuam os professores colaboradores, elaboramos a imagem a seguir:

Figura 2 – Mapa com a localização das escolas de atuação dos professores colaboradores



Fonte: Elaboração da autora (2023).

As entrevistas, conforme autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade iniciaram-se em outubro de 2023. Iniciamos a etapa das entrevistas com Santos (2023), professor da EMEFTI<sup>27</sup> Moacyr Avidos,

Localizada na região central de Vitória, próxima ao porto e ao núcleo do sítio histórico e cultural da capital, a unidade é uma escola de tempo integral. A estrutura da unidade é antiga, mas o prédio é maior do que aparenta sua fachada. Chama a atenção a exibição de cartazes, produzidos pelos alunos, com frases motivadoras e trabalhos expostos que contemplavam a temática da diversidade desenvolvida por meio da literatura. Mais especificamente da obra, 'Quarto de despejo', de Carolina de Jesus

<sup>27</sup> As Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (Emefiti) fazem parte do programa de ampliação da jornada do estudante nas escolas municipais de Vitória.

que, com trechos de seu texto impactante e sensível, tomava conta das paredes do corredor.

Figura 3 –Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Moacyr Avidos



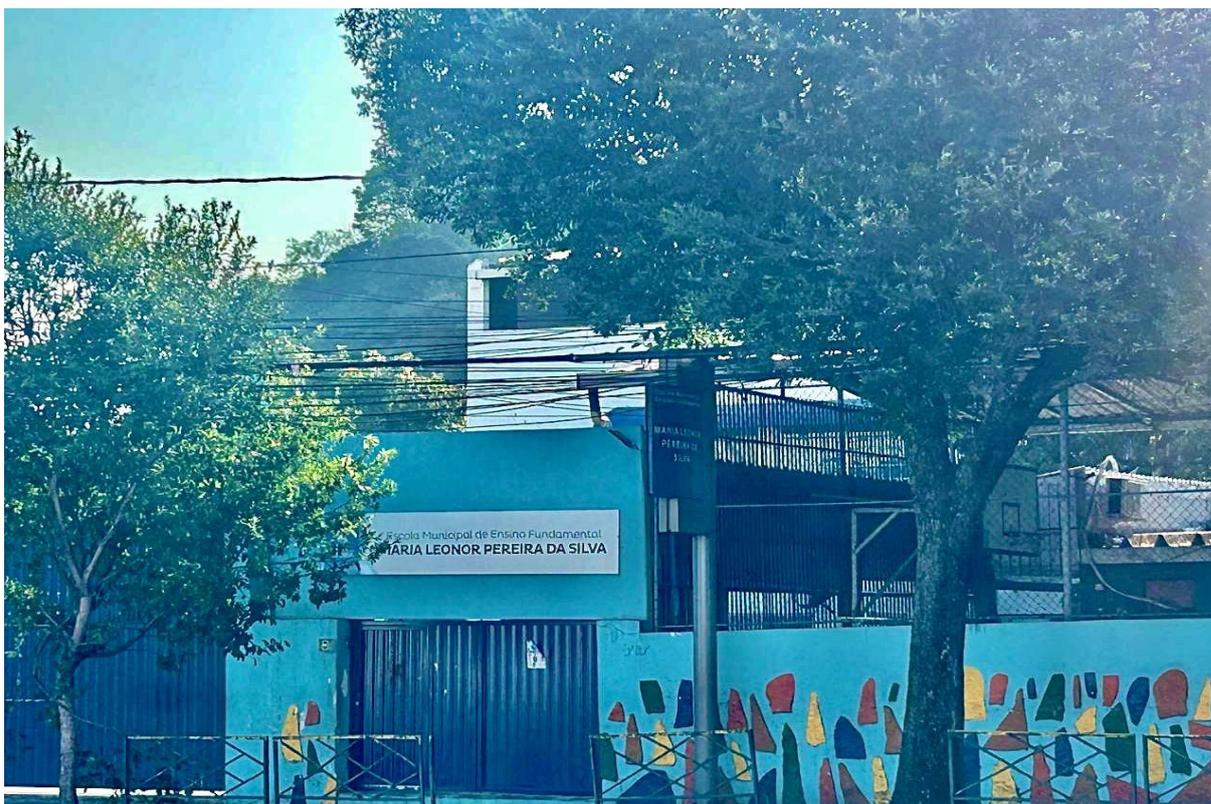
Fonte: Google Maps (acesso em 12 jun. 2024).

Na manhã de terça feira do dia 6 de outubro, encontramos o professor José Elias Rosa Santos, na sala ambiente de história, que assim se apresentou:

Eu sou formado em licenciatura e bacharelado pela Ufes em História. A minha graduação é de 94. Eu me formei em 94. E em 95 iniciei meu trabalho docente na Prefeitura Municipal de Vitória. Hoje, eu estou trabalhando em uma escola de tempo integral, Moacyr Avidos, que fica localizada na ilha do Príncipe (Santos, 2023)

A escola EMEF Maria Leonor Pereira da Silva está localizada em uma região de intenso comércio e oferta de serviços. em uma avenida com tráfego intenso. Ocupa um prédio que já abrigara anteriormente uma escola privada. A unidade, uma construção antiga, é pequena, arborizada e bem organizada, possui um pátio central ladeado por dois prédios.

Figura 4 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Leonor Pereira da Silva



Fonte: Acervo da autora (2024)

Em uma tarde de terça-feira, nos encontramos com a professora colaboradora, no laboratório de informática educativa, para a realização da entrevista. A professora assim se apresentou:

Boa tarde! Meu nome completo é Sandra Loureiro Faller Pessanha, sou formada em História pela Ufes e concluí a graduação em 2005. Depois eu fiz o curso de Mestrado em Educação e defendi a dissertação em 2011. Sou professora desde 2003, como contratada inicialmente e me tornei estatutária em 2010 pela rede de Vitória. Passei por algumas escolas. Estou nesta escola, Maria Leonor Pereira Silva, desde 2017, onde leciono para todas as turmas do 6º ao 9º ano. Eu sou professora efetiva também na rede de Serra desde 2010. Trabalhei como professora contratada também na rede de Cariacica, na rede estadual e em Vila Velha. Eu atuo como professora de história, sem outros projetos complementares (Pessanha, 2023).

Continuando as apresentações, passamos para Cardoso (2023), que é professora da EMEF Rita de Cássia de Oliveira, localizada na região denominada Grande São Pedro, no bairro Resistência. O nome do bairro, Resistência<sup>28</sup>, é alusivo a uma história de lutas dos moradores. O bairro surgiu de uma ocupação, em 1983, por 400 famílias

<sup>28</sup> História do bairro Resistência pesquisada na página: [http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20170317\\_aj19876\\_bairro\\_resistencia\\_vitoria.pdf](http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20170317_aj19876_bairro_resistencia_vitoria.pdf)

que, sem moradias, reivindicavam o território para se estabelecerem. O bairro, que nasceu de uma ação coletiva de cidadãos em busca do direito à moradia, tem um histórico de lutas sociais, como traço principal de sua memória e identidade.

Figura 5 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita de Cássia de Oliveira



Fonte: Acervo da autora (2024).

Localizada próxima a uma rodovia de tráfego intenso, tendo o mangue como paisagem, a escola é ampla e iluminada, com um espaço físico bem-estruturado. Cardoso (2023) assim se apresenta:

Boa tarde, meu nome é Lavínia Coutinho Cardoso, sou formada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo, também sou especialista em História Política pela mesma universidade e sou mestre em História Social das Relações Política, também pela mesma universidade, e tenho especialização em mídias pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Eu atuo já há muito tempo em sala de aula e em 2011 eu passei no concurso e desde então eu estou professora da prefeitura (municipal de Vitória) e sou pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (Neab/Ufes) (Cardoso, 2023)

Ao concluirmos a entrevista de Cardoso (2023), tivemos que interromper o ciclo de escutas de narrativas dos professores colaboradores. Devido à dinâmica do cotidiano escolar, continuar a realização das entrevistas nos meses de dezembro e janeiro

tornou-se inviável. Fechamento de pautas, últimas avaliações anuais, recuperações, comemorações de encerramento e cerimônias de conclusão do Ensino Fundamental são atividades comumente realizadas nessa época do ano, que ocupam e encarregam o professor sobremaneira, inviabilizando sua colaboração em atividades externas à rotina escolar. Diante desse contexto, retornamos ao nosso ciclo de entrevista no ano vigente.

Retomamos o ciclo de escuta das narrativas em março de 2024. Neste ciclo, iniciamos as entrevistas com a professora colaboradora da escola localizada na região continental, EMEF Álvaro de Castro Mattos.

Figura 6 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro de Castro Mattos



Fonte: Acervo da autora (2024).

A professora colaborada, preferiu realizar a entrevista na Universidade. Segundo nossos referenciais da metodologia da história oral, a decisão sobre o local da entrevista é, sempre que possível, definido pelo colaborador: “A fim de produzir melhores condições para as entrevistas, o local escolhido é fundamental. Deve-se, sempre que possível, deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar a entrevista” (Meihy; Holanda, 2022, p. 56). A localização do campus universitário, no bairro Goiabeiras, é estratégica, pois liga a cidade de Vitória à cidade de Serra, local

da segunda atuação profissional da professora colaboradora. Portanto, foi um local facilitador para a realização da entrevista. A professora assim se apresentou:

Meu nome é Olga Mendes Pereira Sabadini, me formei em História, na Universidade Federal do Espírito Santo. Eu atuo e sempre atuei na escola pública. Já atuei no estado, em Cariacica e atualmente na Serra e Vitória. Trabalho na escola Álvaro de Castro Matos, em Vitória, e em outra escola, da rede de Serra. Eu tenho três graduações. Quando terminei a graduação, algum tempo depois, eu fiz uma pós graduação, em informática na educação, pelo Ifes. Em seguida, fiz outra pós, em Licenciatura em informática. Nesta pós, eu percebi que a exigência em outros cursos e oportunidades era para quem tem pedagogia. Então resolvi fazer uma outra graduação, agora em pedagogia. Eu comecei a trabalhar em 1999. Então tenho 25 anos de sala de aula (Sabadini, 2024).

Na semana seguinte, realizamos a última entrevista. Na EMEF Heloisa de Abreu Júdice Mattos, localizada na região oeste da ilha, no bairro Inhanguetá. O trajeto até essa unidade percorre o contorno da ilha e sua localização é próxima a uma região de tradicional prática de pesca, tendo nas proximidades uma colônia de pescadores e marisqueiros. A escola fica, no entanto, escondida pelo portão, em frente ao maciço central da ilha, uma área verde, denominada Parque da Fonte Grande, e é muito maior do que se poderia imaginar ao percorrer a estreita via que lhe dá acesso.

Figura 7 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Heloísa de Abreu Júdice de Mattos (I)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 8 –Escola Municipal de Ensino Fundamental Heloísa de Abreu Júdice de Mattos (II)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Bem arborizada, com paredes repletas de trabalhos coloridos e vibrantes dos alunos, a escola possui um ambiente que estimula a curiosidade pela exposição de atividades dos alunos. Nosso professor colaborador assim se apresentou:

Meu nome é Jefferson Luis Alvarenga, sou formado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalho na rede municipal de Vitória desde 2007, então já são 17 anos atuando como regente. Sou mestre em Educação, Ciências E Matemática pelo Ifes (Alvarenga, 2024).

As primeiras perguntas de nosso roteiro de entrevistas nos permitem perceber que os colaboradores são professores formados em instituições de ensino superior (IES) públicas e que atuam há um período consideravelmente longo em regência de turmas. Enquanto alguns são mais sucintos na sua apresentação inicial, outros, mais à vontade, narram também o contexto de sua formação e suas experiências nesse momento de suas vidas. Cardoso (2023) relata:

E faço outras coisas, pesquisas. A gente está sempre envolvida em alguma pesquisa ou em outras atividades acadêmicas. Mais de trinta anos na docência, desde 93. Também atuei na licenciatura no ensino superior, no interior, Cachoeiro de Itapemirim, na faculdade São Camilo, e na Fabavi e Multivix, na capital. Depois, me dediquei mais aos adolescentes. Muitas pessoas me perguntam se eu não vou voltar ao ensino superior. No momento,

não. Eu gosto de trabalhar com adolescentes. As pessoas enxergam a formação numa categoria hierárquica. Quem tem mestrado e doutorado não deveria dar aulas na Educação Básica. É um discurso invisível, assim como o discurso eurocentrado. Quando eu assumi na PMV, eu já tinha o mestrado (Cardoso, 2023).

Outra professora que também narra suas primeiras experiências e sentimentos em relação à profissão é Sabadini (2024):

Quando eu fiz História, minha ideia era cursar a faculdade e eu não imaginei que iria dar aulas. Quando eu me formei, eu fiz o quê? Fui dar aulas. E lá fui eu, dar aulas para quatro turmas de 6º ano. A primeira turma que eu trabalhei, eu tive vontade de fugir. Eu fiz a graduação sem trabalhar com educação, eu tinha uma outra fonte de renda que era o desenvolvimento de projetos de engenharia. E isto fez muita falta. Eu precisava trabalhar, já tinha terminado a graduação e precisava trabalhar. E assim fui por dois anos. Eu não me sentia professora. Eu estava professora. Aquilo foi um laboratório. Quando eu fui para a segunda escola, eu aprendi a ter prazer em meu trabalho, aprendi a ser professora (Sabadini, 2024).

Esses momentos da narrativa são importantes indícios da perspectiva que o professor tem de sua formação de seus primeiros momentos como regentes de classe. Nem sempre está muito claro para a sociedade e muitas vezes nem mesmo para nós, professores, o que constitui nossa identidade. Na maioria das vezes, nos tornamos professores, sendo professores. Cardoso afirma: “Os meus alunos me ensinaram a ser professora” (Cardoso, 2023). No cotidiano da regência de classe é que a profissão se torna parte de nós.

Em se tratando de uma pesquisa que busca dialogar com os conceitos de identidade, cidadania e memória, é importante destacar como e quando, ao longo da entrevista, os professores colaboradores evocam suas memórias em relação a sua identidade profissional ou à maneira como se formaram professores. Segundo Benjamin “[...] independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos” (Benjamin, 2012, p. 232). Podemos então refletir e indagar, a partir destas memórias narradas pelos professores colaboradores, quando se forma a identidade de um professor? O quanto a graduação contribui para a formação identitária dos professores? Qual a relevância de experiências com a regência de classe ainda na graduação? Quantos discursos invisíveis, quantas concepções e expectativas da sociedade interferem na formação da identidade de um professor?

São indagações que não poderemos responder neste estudo. Mas o que podemos identificar é o alcance que tais narrativas, colhidas por meio da metodologia da história oral, gravadas e registradas, podem ter para nos permitir vislumbrar algumas angústias, alegrias, realizações e fragilidades que permeiam a constituição das identidades de professores. Suas narrativas são, segundo Meihy, "Memória de expressão oral". A escuta de suas narrativas, são, portanto, de acordo com Meihy:

[...] mais do que diagnóstico social. É sempre sondagem profunda, reflexão sobre o que é retido e elaborado na intimidade da memória, substância que se projeta no diálogo entre partes interessadas na busca por entendimentos; trata-se de fiações argumentativas... Tudo na chave da humanização das relações, na busca de compreensão de nosso papel no mundo (Meihy, 2021, p.13).

Essas narrativas proporcionam momentos únicos de aprendizado sobre nossa própria identidade, em que o "eu professor" se projeta e se encontra na identidade de cada professor colaborador que contribuiu para este estudo. Produz sentidos e identidade que referenciam nossa prática. "Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo que compartilhamos" (Krenak, 2020, p. 14).

Em relação à graduação, todos os professores cursaram História na Universidade Federal do Espírito Santo, a mesma instituição da qual esta pesquisa se origina. Os cinco professores colaboradores relatam a mesma fragilidade do currículo do curso na época em que se graduaram, principalmente em relação às disciplinas que contemplassem a temática do patrimônio cultural, das memórias ou das questões identitárias.

Na graduação, não houve disciplinas com essa temática. O currículo que me formei na Ufes contemplava uma disciplina de história do Espírito Santo. Essa disciplina foi oferecida pelo professor Luís Guilherme dos Santos Neves, numa perspectiva bem documental da história, uma história mais tradicional, mais factual. Me trouxe muitas coisas, evidentemente. Mas não me apontou para essa questão da memória (Santos, 2023).

Os demais colaboradores, corroborando esse relato, também se manifestaram: "Na graduação, que eu me lembre, não" (Pessanha, 2023). "Não. Eu não lembro de nenhuma disciplina ou discussão com essa temática." (Sabadini, 2024). De maneira contundente, outro colaborador afirmou: "Nenhuma. Na formação inicial, nenhuma".

(Alvarenga, 2024). Ainda segundo Cardoso, as abordagens da temática da cultura existentes à época mantiveram-se no âmbito de uma perspectiva tradicional:

Em relação à temática da memória, tinham aquelas disciplinas que a gente cursa, mas sempre no sentido tradicional. Eu fui aluna de Luís Guilherme Santos Neves. Com uma perspectiva muito tradicional da história. Eu peguei a transição no departamento. Dos professores mais antigos, Luís Guilherme, Léa Brígida, Gabriel Bitencourt. E peguei os novos, Estilaque Ferreira, Tom Gil. A abordagem da temática da memória, mas enquanto uma visão tradicional (Cardoso, 2023).

Dois colaboradores, Santos (2023) e Cardoso (2023), contemporâneos na graduação, tiveram contato com essa temática por meio de projetos de extensão com um determinado professor:

Só que tive um professor que me orientou em algumas coisas, que foi o professor Cleber Maciel, que tinha um trabalho de memória dentro das relações étnico-raciais, a partir do estudo sobre os candomblés. Eu tive contato com o material que ele produziu, pude estudar e isso me ajudou bastante. Mas, nada sistematizado, eram diálogos que eu tinha com ele. Eu não tive nem tempo de fazer iniciação científica com ele. Mas eu tive bastante contato com o material que ele produziu (Santos, 2023).

Corroborando esse relato, Cardoso (2023) diz:

Tive mais discussões sobre a memória com o professor, Cleber, mas dentro da perspectiva da ancestralidade. Também das questões identitárias, também com o Cléber Maciel. Nós pesquisamos sobre candomblé e umbanda. Não foi o currículo de história que me deu essa formação. Mas nas discussões e pesquisas, nas experimentações que a gente propunha e realizou com alguns professores no curso (Cardoso, 2023).

Em relação à formação continuada dos colaboradores, destacamos duas possibilidades distintas: aquela de ordem pessoal, relativa à pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados etc.), e aquelas oferecidas pela rede de ensino onde atuam.

Todos os colaboradores fizeram suas especializações em IES federais. Três na Ufes e dois no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Dois com mestrado em Educação, um com mestrado em História, um com mestrado em Ciências Sociais e um com mestrado em Humanidades. Uma professora apontou ter estudado, em sua formação de ordem pessoal, a temática da cultura e identidade: “Eu estudei muito sobre cultura, identidade e diferença durante o curso de mestrado” (Pessanha, 2023).

Na formação continuada ofertada pelas redes de ensino em que atuam, foram realizadas algumas formações, sobretudo em relação à temática das discussões étnico-raciais. É o que nos conta Santos: “Quando fiquei à disposição da prefeitura de Cariacica, eu coordenava os projetos nessa prefeitura, então eu tive oportunidade de organizar alguns cursos, algumas formações na área de relações étnico-raciais (Santos, 2023). “Na formação continuada, a gente fala muito sobre identidade até porque se trabalha muito a questão étnico-racial. Então, entra muito nessa questão da identidade, da cultura. Discute -se muito sobre essa temática (Pessanha, 2023).

Destacando que a rede de ensino municipal de Vitória tem abordado pontualmente as temáticas de memória e identidade em suas formações continuadas de professores, Cardoso (2023) e Sabadini (2024) acreditam, no entanto, que elas deveriam ser mais frequentes: “[...] em relação à memória, neste ano tivemos algumas propostas. Ainda é uma discussão que a PMV precisa realizar nas formações continuadas, em uma discussão da ancestralidade, da decolonialidade, das identidades. Precisamos desse debate” (Cardoso, 2023). Corroborando a narrativa de Cardoso, Sabadini aponta:

Na formação continuada, de área oferecida pelas secretarias, sim. Serra deu uma formação sobre a história da revolta de Queimado. Vitória também já proporcionou algumas formações. Mas há muito tempo. Visitamos as escolas de ciência, museus. No ano passado, tivemos uma com a temática da memória e identidade pomerana com uma viagem formativa, mas foi uma exceção. Não é uma temática que aparece regularmente na formação continuada (Sabadini, 2024).

É possível observar que os professores acreditam que a temática da memória e da identidade precisam ser abordadas com ênfase nas formações continuadas que acontecem nas redes de ensino. Além de serem temas que compõem a BNCC, a legislação federal, como também a legislação e os componentes curriculares municipais, a própria sociedade se mobiliza em torno dessas temáticas. O espaço escolar e o ensino precisam assumir o desenvolvimento de temáticas que as lutas, as conquistas, as tensões e os debates advindos da sociedade demandam à educação.

Quando buscamos informações sobre a formação, especificamente da temática do patrimônio cultural e da educação para o patrimônio, as considerações e os relatos dos professores colaboradores não se distanciaram do que evidenciaram em relação à temática da identidade e cultura. Em geral, destacaram que algumas redes de ensino proporcionam formações de forma pontual, sem a regularidade necessária ou

do modo como os professores gostariam. Santos (2023) considera as formações em patrimônio como “[...] pouco. Na minha avaliação, formação em memória e patrimônio na prefeitura de Vitória são formações pontuais, esporádicas (Santos, 2023). Alvarenga (2024) destaca algumas formações que desenvolveram a temática do patrimônio, pontuando que também considera a necessidade de mais regularidade: “[...] é pontual, sem regularidade. Vitória ainda proporciona algumas formações com esta temática... tem trabalhado este lado do patrimônio. Mas nada costumeiro (Alvarenga, 2024).

De acordo com os autores que discutem a temática da educação para o patrimônio, as escolas precisam assumir o compromisso de realizar tais abordagens. Segundo Fernandes, a escola e sobretudo o ensino de história devem se apropriar da educação para o patrimônio:

Consideramos que a escola e, em particular, o ensino de história tem um papel fundamental neste processo. É, em última instância, o locus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural (Fernandes, 2021, p. 130).

Tolentino coaduna com Fernandes sobre a importância da escola como espaço de promoção do desenvolvimento das ações de educação para o patrimônio. No entanto discorda quanto à educação para o patrimônio ficar a reboque do ensino de história. Segundo Tolentino, “[...] tanto no âmbito formal como no não formal da educação, defende-se que a educação patrimonial deve ser um processo transversal, não presa a uma determinada disciplina” (Tolentino, 2016, p. 44). Apesar de divergirem quanto à disciplina, tanto Tolentino quanto Fernandes coadunam com perspectiva de que a responsabilidade da escola no processo de aprendizagem, de construção da cidadania e da identidade por meio da educação para o patrimônio em espaços formais de ensino é fundamental.

Pessanha (2023) comenta que algumas formações têm acontecido e que percebe iniciativas da equipe formadora da PMV em proporcionar mais formações com a temática do patrimônio cultural; considera esses momentos formativos um impulsionador para a realização de mais práticas pedagógicas dessa natureza com os alunos:

De uns tempos pra cá, os grupos que estão à frente das formações têm a preocupação e o cuidado de ampliar as discussões, fazer essas visitas para enriquecer as nossas formações e de incentivar para que os professores promovam essas visitas com os estudantes. Aí você tem uma ampliação das possibilidades. Eu acho muito importante esse tipo de formação. Muito enriquecedor. E dá para a gente trabalhar com os alunos (Pessanha, 2023).

Diante dessas narrativas, é possível observar fragilidades existentes na formação de professores no que tange às temáticas da cultura, da memória e do patrimônio, seja no currículo de história durante a graduação, seja nas temáticas desenvolvidas na formação continuada ofertada pelas redes de ensino. Se a formação não apresenta essas reflexões necessárias, os professores desenvolvem ações de educação para o patrimônio? Se a formação não proporciona o cabedal necessário, como os professores abordam memória, identidade e patrimônio cultural no ensino de história? Como podem trabalhar a construção do conhecimento histórico por meio da educação para o patrimônio? Observaremos suas narrativas sobre essas indagações no próximo tópico.

## 5.2 DIVERSIDADE DE ABORDAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

O tempo todo nós temos contato com conteúdos que pedem que a gente trabalhe a questão da memória. Sobretudo quando se trata das populações de origem africana no Brasil, a situação deles no Brasil, de escravizados. Ou as populações indígenas (José Elias Rosa dos Santos).

Quando adentramos a seção de perguntas que se relacionam às práticas e às abordagens da educação para o patrimônio desenvolvida no ensino de história, nossos colaboradores evocam muitas memórias. Santos destaca, conforme a epígrafe, o quanto essa temática perpassa os conteúdos curriculares de história. Sobretudo em um país onde grande parte da população sofreu um processo de aculturação e escravização, evocar a memória é desvelar o colonialismo. Em sala de aula, promover os debates sobre a memória ancestral é passo importante para educar, respeitando a diversidade de nossa sociedade. Os professores compartilharam, por meio de suas narrativas, uma variedade de conteúdos, temáticas e perspectivas da educação para o patrimônio que nos proporcionaram momentos de encantamento e nos deixaram instigados a realizá-los em nossa prática pedagógica cotidiana.

Ao responderem à primeira pergunta sobre em quais séries desenvolviam atividades de educação para o patrimônio, as respostas foram bem diversificadas. Santos (2023), por exemplo, citou as turmas de 8º e 9º ano. Nessas turmas, o professor utiliza a linguagem musical para referenciar as discussões étnico-raciais.

É fundamental que a gente traga essa, outras visões, possibilidades. 9º ano. No segundo semestre, nós fizemos um trabalho sobre a história do samba, com um texto que eu escrevi “Pequena história do samba”, que eu trago lá, os primórdios, do início do século XX no Brasil, com tia Ciata, pequena África... Eu trabalhei isso no segundo trimestre, quando nós trabalhamos República Velha. Trazendo o processo de urbanização do Brasil. Uma das nuances do trabalho com a urbanização é a construção da linguagem do samba (Santos, 2023).

Partindo da história nacional, o professor, que inclusive trabalha na EMEFTI localizada bem próximo ao sambódromo<sup>29</sup> de Vitória, consegue aliar a reflexão sobre esse

---

<sup>29</sup> O sambódromo ou complexo Walmor Miranda, conhecido como “Sambão do Povo”, situado no bairro Mário Cypreste, é o lugar onde escolas de samba da capital e de outros municípios da Região Metropolitana realizam o desfile do carnaval de Vitória.

elemento do presente, o samba, por meio da interpretação de sua construção em um momento histórico do passado. Segundo Freire (2021), ensinar exige do professor respeito em relação aos saberes dos educandos; ensinar exige ainda o reconhecimento da identidade cultural dos alunos, o respeito e a assunção dos valores, das práticas culturais e das dimensões individuais e coletivas da comunidade na qual estão inseridos e, partindo deles, ampliá-los. Suas reflexões são extremamente provocativas e instigam os professores a “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns destes saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2021, p. 31).

Ao fundamentar a pedagogia da autonomia no respeito aos saberes dos educandos, sua proposta é que o professor discuta a realidade concreta em que se encontram para ampliá-la, associando-a à disciplina que se ensina, discutindo os conteúdos de forma crítica, dialógica. Segundo sua provocação, por que “[...] não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2021, p.32).

Pessanha trabalha as temáticas da ancestralidade, da memória e do patrimônio por meio do patrimônio edificado, isto é, material, e dos aspectos da imaterialidade expressos na tradição das painéis de barro. Desenvolvendo atividades a partir da história local e com as turmas de 9º ano, tenta situar o conceito de patrimônio e identidade cultural. Por meio de visita ao patrimônio edificado, apontou possibilidades de trabalhar a história de Vitória e de sua colonização. Em suas palavras:

[...] o 9º ano, eu gosto de ir ao centro histórico porque aí eu falo do Palácio Anchieta e vou fazendo outros *links* com eles. Falo um pouco de política, trabalho a questão dos patrimônios relacionando à política. **Porque a preservação ou não dos patrimônios também é política. Também não. É política.** Então, quando eu estou falando desses aspectos, conceitos, de república, de política, eu faço a visita com os estudantes. Começo pelo palácio Anchieta, depois aproveito e faço (a visitação) do entorno ali abordando essas questões políticas em relação à preservação do patrimônio (Pessanha, 2023, grifo nosso).

Nessa abordagem de Pessanha (2023), ganha destaque sua concepção de patrimônio como estabelecimento de disputas de poder, de silenciamentos, de apagamento de memórias em detrimento da memória de uma elite e seu domínio sobre o que deve ser lembrado. Tolentino (2016, p. 42) afirma: “Não é possível,

portanto, pensar em patrimônio ou memória coletiva sem pensar em alguma relação de poder” E ainda indaga: “Quais são os conflitos e as relações de poder que envolvem o processo de seleção dos patrimônios culturais constitutivos dos diferentes segmentos e grupos representativos da sociedade brasileira?” (Tolentino, 2019, p. 142).

Desenvolvendo atividades de estudo por meio da interseccionalidade e da das origens ancestrais, Cardoso (2023) aborda a temática étnico-racial, sobretudo focada na ancestralidade e nas identidades. Trabalhando por meio desses temas na perspectiva da ancestralidade, desenvolve mais atividades relacionadas ao patrimônio cultural imaterial. “Na verdade, eu saio dessa coisa do tradicional, do monumento’ (Cardoso, 2023).

Segundo Tolentino (2019), em um trabalho realizado com comunidades que o autor denomina grupos historicamente marginalizados, a nova concepção de patrimônio cultural, que abarca inclusive aqueles expressos por ofícios, danças, música e criações artísticas, ou seja, a imaterialidade, é muito importante para romper o patriarcalismo e uma educação colonialista. Segundo o autor, uma educação para o patrimônio deve constituir-se em um processo dialógico:

Cabe encarar os conflitos, dilemas e novos olhares sobre o que constitui as memórias e identidades representativas dos diferentes grupos e segmentos que formam a sociedade brasileira. É também necessário perceber que a coletividade não é um todo harmônico. Mais do que a unidade, o que prevalece é a diversidade (Tolentino, 2019, p. 139).

Lacerda *et al.* (2015) corrobora essa perspectiva de Tolentino, quando afirma que o trabalho de educação para o patrimônio que parte da imaterialidade reforça a identidade de grupos sociais marginalizados. Essa reorientação dos processos educativos em educação patrimonial parte da concepção de patrimônio como elemento da “vida em curso” do tempo presente e não apenas como elemento de um passado distante. Dialogando com Tolentino, os autores afirmam:

Cada grupo, cada conjunto de cidadãos [...] estabelece hábitos culturais... Esse conjunto de manifestações constitui uma identidade cultural própria, específica que referencia o grupo social diante da diversidade e diferenças sócio culturais (Lacerda *et al.*, 2015, p. 15-16).

Cardoso (2023) desenvolve ações por meio da interdisciplinaridade e por meio de disciplinas eletivas para trabalhar o patrimônio cultural. A professora conta sobre um projeto em que utilizou a linguagem do cinema para abordar a identidade e a ancestralidade:

[...] em uma disciplina eletiva, um projeto que destacamos a questão da cultura, da memória e identidades, com o 9º e 8º ano. Trabalhamos com filmes, onde destacamos personalidades marginalizadas, silenciadas devido sobretudo às origens social e étnica, ao racismo. Foi um diálogo da história com as subjetividades. Destacando a questão das identidades, da construção das identidades (Cardoso, 2023).

Desenvolvendo ações a partir da história local — história do bairro com as turmas do 6º ano —, Sabadini (2024) tem trabalhado a temática da ancestralidade. Suas atividades em educação para o patrimônio partem de temáticas da história local e de identidade por meio de projetos interdisciplinares, principalmente com a disciplina de geografia: “[...] sempre temos projetos interdisciplinares, e a temática da cidade, do lugar que vivemos, do patrimônio sempre aparece. Então a partir de projetos e da interdisciplinaridade, que eu trabalho a temática do patrimônio e da cultura” (Sabadini, 2024).

A educação para o patrimônio cultural é entendida como uma ação pedagógica interdisciplinar que deve ser reconhecida como um tema que perpassa vários componentes curriculares. Nessa perspectiva, Florêncio (2012) também chama a atenção para a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento de ações em educação para o patrimônio:

No que se refere à prática educativa, é preciso considerar o patrimônio cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espaços públicos e comunitários como espaços formativos (Florêncio, 2012, p. 26).

Assim, a autora destaca que a educação para o patrimônio não deve ser uma prática restrita a uma determinada disciplina e sim como uma temática a ser desenvolvida no campo das transversalidades e interdisciplinaridades.

Partindo do estudo da história do bairro e as memórias familiares, Sabadini (2024) estabeleceu uma discussão sobre a origem e identidade dos alunos, referenciadas por história de vida. A professora destaca que essa temática, que inclusive está

presente no currículo, sempre aparece nos conteúdos de livros didáticos do 6º ano. A partir das discussões sobre o tempo, suas permanências e mudanças, ela desenvolveu suas atividades:

Dentro dos conteúdos que trabalhamos, a importância do tempo em história e desenvolvendo os conceitos de permanências e mudanças, no 6º ano, trabalhamos muito estas tradições, ancestralidade, cultura e identidade. E as professoras regentes dessas séries iniciais desenvolvem um bom trabalho com os alunos. Então quando estamos no 6º ano e discutindo essa temática, focamos nas permanências e mudanças relacionadas à passagem do tempo (Sabadini, 2024).

Os projetos interdisciplinares estão presentes nas atividades pedagógicas desenvolvidas por Alvarenga (2024), que narra as ações em educação para o patrimônio que tem desenvolvido por meio de projetos com a disciplina de artes. O professor destaca também as abordagens do período republicano com as turmas dos 9º ano; com as turmas do 6º ano, aborda a arte dos povos originários. Segundo ele, “[...] no 6º ano, sempre tem essa abordagem da cultura, da memória através de debates, de conversas, então é um trabalho mais em relação ao patrimônio imaterial, danças, festas e tradições” (Alvarenga, 2024).

As principais ações em educação para o patrimônio que o professor desenvolve estão relacionadas às temáticas da identidade e da memória, destacando tanto a dimensão da imaterialidade e da materialidade. Suas abordagens partem tanto dos conteúdos de história local, principalmente as turmas de 6º ano, quanto da história nacional, com as turmas 9º ano. O professor narra uma proposta de discussão sobre o patrimônio em que, ao estudar com o 6º ano o período da antiguidade, destaca a monumentalidade, relacionando ao patrimônio local:

[...] quando abordamos a antiguidade, os monumentos arquitetônicos da antiguidade. Mostro o que nossa cidade tem. O museu de ciência e história (Escola da Ciência - biologia/história), o palácio Anchieta, a igreja do Rosário. Mostro imagens, pergunto se eles sabem o que são estas construções. Alguns já conhecem ou ouviram falar. Outros, não. Depois eu explico brevemente, sobre quando foram construídos. Falo também, a partir da história local, sobre a prainha, em Vila Velha, a chegada de Vasco Fernandes Coutinho, como foi recebido pelos povos originários (Alvarenga, 2024).

Em relação aos materiais didáticos e às fontes que utilizam para referenciar e embasar pedagogicamente suas ações, todos os professores colaboradores destacaram dificuldades, apontando desde a fragilidade em relação às temáticas sobre patrimônio cultural, memória e identidade em sua formação inicial, quanto da pouca discussão

nas formações continuadas. Eles são enfáticos ao relacionar a dificuldade de encontrar material pedagógico, adaptado para as ações escolares, para o ensino da faixa etária das séries finais da Educação Básica.

Inclusive citam a iniciativa pessoal de produzir algum material adaptado à linguagem dos alunos. “Eu tenho aqui vários escritos... Fiz um artigo, sobre o congo<sup>30</sup>. Foi publicado na Revista do Arquivo Público. Aí eu peguei uma síntese do texto para as crianças sobre a banda de congo (Santos, 2023). Outra professora que também produz material é Cardoso (2023). Destaca que utiliza muito os recursos audiovisuais como materiais didáticos e que considera que o trabalho com imagens é muito importante para os alunos quando os trabalhos de campo não são possíveis. A professora diz: “O material didático, eu preparava, principalmente com imagens antigas, fotos, em *power point*. Foi um projeto de história local” (Cardoso, 2023).

Alguns utilizam materiais que guardaram ao longo dos anos de docência, mas que não são mais produzidos ou disponibilizados, como afirma Pessanha (2023): “[...] o livro didático e vou trazendo outros textos, às vezes as coisas que eu mesma vou produzindo, do que eu estudei. [...] eu tenho material, que ao longo dos anos, eu fui conseguindo, principalmente do Projeto Visitar<sup>31</sup>, de 2010”.

Os professores utilizam livros didáticos, materiais que a própria unidade de ensino possui, materiais que outros colegas produzem e fornecem, materiais socializados por outros colegas nos grupos de professores e em redes sociais. “Também usamos muito a biblioteca. Na Álvaro, um professor anterior fez um levantamento, trabalhou com os alunos e constituiu um acervo bem legal sobre a história da escola que usamos até hoje (Sabadini, 2024). Os professores também recorrem à busca de materiais mais lúdicos na internet:

Em relação ao material, eu uso a internet. É o meio, o material didático mais acessível. Não existe um material pronto. Um material didático específico

---

<sup>30</sup> Santos é pesquisador do congo. O congo é uma manifestação típica da cultura popular capixaba que expressa a mistura cultural unindo o batuque do negro e do indígena à religiosidade católica no Espírito Santo. É mestre em Ciências sociais pela Ufes. Sua dissertação e texto constituem referências desta pesquisa.

<sup>31</sup> Projeto Visitar – Um povo, uma cidade, uma história. O Projeto Visitar foi criado em 2006 pela Prefeitura Municipal de Vitória como parte de uma política pública para revitalização do centro da cidade. A criação de roteiros turísticos, o monitoramento nos monumentos, o envolvimento da comunidade, a preservação da memória, as pesquisas e a difusão cultural fazem parte das diversas atividades desse projeto, que se propõe a resgatar os caminhos da história.

sobre o patrimônio cultural. Eu uso um livro de história do Espírito Santo, um livro até bem didático, acho que é o do Gabriel Bitencourt. A partir dele eu trabalho alguns aspectos, mapas e imagens. Mas o que me salva na atualidade, onde eu encontro mais subsídios, é a internet (Alvarenga, 2024)

A internet fornece a possibilidade de buscar em repositórios de pós-graduação materiais diversos como *ebooks*, jogos e textos acadêmicos que podem embasar atividades para os alunos ou fornecer subsídios para os professores, sendo a acessibilidade seu maior diferencial.

Quando abordamos a percepção que obtinham sobre a relevância do ensino de história por meio da educação para o patrimônio, os professores destacaram o prazer dos alunos em conhecer e identificar monumentos e construções, realizar atividades de estudos de campo, de se empoderarem de sua ancestralidade e de desenvolverem a criticidade. Pessanha (2023) ressalta que estas atividades promovem curiosidade, maior envolvimento e participação dos alunos com questionamentos e indagações:

[...] eu acho muito importante conhecer a identidade do lugar, conhecer e se reconhecer nesses lugares. Vários dos nossos alunos nunca visitaram nenhum patrimônio cultural, não conhecem estes patrimônios. Quando vão ao convento, eles ficam encantados. O mais importante é isso. Eles ficam curiosos mesmo, eles querem saber, eles vão perguntando (Pessanha, 2023)

Coadunando com essa percepção, Cardoso (2023) indica que por meio dos debates e das reflexões, os alunos exercitam a oralidade e desenvolvem suas narrativas no processo de se reconhecerem: “Os alunos participaram ativamente. Usamos muitos recursos, destacando a questão das subjetividades, da construção das identidades” (Cardoso, 2023). Exatamente por apresentar uma possibilidade de construção de identidades, de estimular a noção de pertencimento é que as ações educativas sobre patrimônio e cultura são relevantes. Sobretudo quando são desenvolvidas a partir da perspectiva de romper a colonialidade imposta pela visão tradicional de patrimônio. A professora considera:

Sim. Acho importante sim. Na verdade, quando o Brasil construiu essa história de passado comum de patrimônio histórico? Foi exatamente para dar sentido, noção de pertencimento. Como você vai ter o sentimento de pertencimento se você não conhece? Então o conhecer o patrimônio é muito importante. É importante essas novas narrativas para construir memórias, identidades (Cardoso, 2023).

As reflexões de Cardoso acerca da necessidade de conhecer para o desenvolvimento da noção e do sentimento de pertencimento coadunam com a defesa de Fernandes

(2021) sobre o papel da escola neste processo. O autor destaca em sua análise que as instituições escolares têm um papel fundamental para a formação da cidadania por meio da realização de atividades em educação para o patrimônio:

Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2021, p. 140).

Ao longo de suas narrativas, Cardoso (2023) também aponta a preocupação de desvelar as memórias das minorias, para contribuir para a realização da educação por meio do patrimônio cultural que seja decolonial, que aborde as narrativas, as culturas e as identidades das populações negras, indígenas e demais minorias sociais. Nesse sentido, as reflexões propostas por Tolentino (2018), embasadas na educação patrimonial decolonial, apontam para

[...] uma Educação Patrimonial na perspectiva da decolonialidade — ou, já assumindo o termo, a Educação Patrimonial decolonial — reconhece que os processos de patrimonialização foram e são amplamente influenciados por uma matriz de poder colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente, muitas vezes invisível ou escamoteada. A Educação Patrimonial decolonial, enfim, admite que o colonialismo se perpetuou, como bem demonstra Boaventura Sousa Santos, sobre a colonialidade do saber-poder, o que torna necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados (Tolentino, 2018, p. 56).

Alvarenga (2023) destaca as possibilidades de aprendizagem com ações de ensino por meio da educação para o patrimônio porque permitem ao aluno transitar pelo concreto, seja por um conceito que faz parte de seu cotidiano e que ele não havia ainda compreendido, seja pela materialidade de edifícios e construções, seja por manifestações culturais das quais ele participa e/ou pratica, mas ainda não havia identificado como patrimônio cultural. Em suas palavras:

Como nossa disciplina (história) trabalha muito com conceitos, teorias, abstrações, eu gosto muito de trabalhar com o concreto. Acredito que, com atividades que eles mesmo constroem, que eles mesmo produzem, é mais significativo. Favorece a aprendizagem. Eu estava explicando a eles sobre nossa escola. Já são trinta anos da escola. Então estava discutindo com o 6º ano sobre isto, sobre a importância e significado desta escola na comunidade e que ela já é um patrimônio da cidade. O fato de o aluno estudar algo que é próximo, do seu território, do seu lugar, de sua cidade, traz algo mais concreto, mais possível de entender os conceitos e abstrações da disciplina de história (Alvarenga, 2024).

Nessa compreensão do patrimônio cultural como mediador no processo de ensino e aprendizagem, Sabadini (2024) concorda que as ações educativas para trabalhar as temáticas de patrimônio, da identidade e da memória são positivas e possibilitam a promoção da cidadania. Para além das possibilidades, levanta uma questão importante sobre a apropriação do conhecimento por meio da educação para o patrimônio no que diz respeito às condições socioeconômicas.

Tendo trabalhado em escolas de regiões e condições socioeconômicas diversas, a professora observou que conhecer não significa valorizar, apropriar-se do valor identitário e ou reconhecer os patrimônios como parte de sua história, de sua identidade. Segundo suas considerações, alguns alunos que conhecem alguns elementos do patrimônio não o valorizam e outros não os valorizam por não os conhecer:

Eu trabalhei muitos anos em uma escola de um bairro onde os moradores tinham menor poder aquisitivo e os alunos não conheciam nada, não conheciam a cidade, os lugares históricos, o teatro Carlos Gomes, o palácio Anchieta. O centro histórico de Vitória é outro mundo. Já os alunos de bairros onde os moradores tem melhor poder aquisitivo, os alunos conhecem, mas, não valorizam. Para eles, é algo comum, sem um sentido de respeito ou preservação. É um abismo social muito grande. Aquilo que o outro não tem que poderia ser muito valorizado, o outro tem e não consegue dar o valor, a devida importância (Sabadini, 2024).

Essa reflexão vem ao encontro das críticas de alguns autores como Tolentino (2016, 2018; 2019; 2021), Fernandes (1993; 1995, 2021), Matozzi (2008), Grispum (2000), Scifoni (2012), Pereira e Oriá (2012) e Florêncio (2012, 2014) sobre algumas práticas de educação para o patrimônio que não são trabalhadas sob a perspectiva da dialogicidade, da criticidade e sim a partir da concepção de educação patrimonial conforme o modelo proposto pelo *Guia de educação patrimonial* (conforme apresentado na seção 3 desta pesquisa):

O não reconhecimento e a não identificação com o bem patrimonial por parte dos educandos vêm da falta de uma concepção dialógica, democrática e crítica ao realizar a ação da educação para o patrimônio. Tolentino aponta que a discussão do conceito de patrimônio seja realizada também a partir da comunidade, do entorno, do local, daquilo que evidencie o sentimento de pertencimento e significado para os educandos:

Seja nos processos educativos formais ou não formais voltados para o patrimônio cultural, ter que se relacionar com os patrimônios da região, da localidade. Partir do micro, do que existe de referências culturais próximas a minha casa, na minha família, nos arredores da escola, no meu bairro, para então fazer uma reflexão sobre o que é meu patrimônio, o que é patrimônio do outro, o que é patrimônio de uma determinada coletividade (Tolentino, p.147).

Cabe então ao professor desenvolver atividades em educação para o patrimônio que permitam o ressignificar, para possibilitar a compreensão do patrimônio, não de forma instrutivista ou contemplativa, e sim participativa, qual seja, a educação para o patrimônio dialógica, participativa, crítica, democrática e, segundo a proposição de Tolentino, decolonial. Sabemos que não é tarefa fácil ressignificar o ensino, provocar as sensibilidades, instigar os alunos a pensar historicamente, mas é preciso.

Dessas dificuldades é que advém, por parte dos professores em geral, a busca por novas metodologias, práticas pedagógicas diferenciadas e atividades diversificadas, que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem significativo, pautado na construção de sentidos e identidades. Seria o ensino de história por meio da educação para o patrimônio uma dessas possibilidades? Como seria essa prática? Quais seriam as potencialidades, os desafios e as dificultadores de sua realização?

### 5.3 DESAFIOS, POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADE DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO

Um trabalho para possibilitar a valorização do patrimônio é importante. Precisa primeiro conhecer e depois trabalhar as questões de valorização, de pertencimento  
Olga Mendes Pereira Sabadini (2024).

A epígrafe reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio da educação para o patrimônio, partindo de uma máxima repetida à exaustão: “para preservar é preciso conhecer”. Seja por reducionismos, seja por modismos, essa máxima transformou-se em um fim em si mesma, esvaziando toda a potência da prática da educação para o patrimônio. O conhecer, o dialogar e o problematizar precisam ser ações cadenciadas para que o sentido de pertencimento aflore, para que a identificação do patrimônio como elemento que compõe a identidade da sociedade seja efetivada. O que não significa que seja fácil. Inúmeros fatores externos e internos ao cotidiano escolar podem contribuir ou não para sua realização.

Na terceira seção de perguntas que formam nosso roteiro de entrevistas, indagamos aos professores colaboradores sobre os desafios, as angústias e os dificultadores em suas experiências ao trabalhar a educação para o patrimônio. Pedimos ainda que eles destacassem algum trabalho realizado que lhes trouxesse mais sentido e significado. Nossa intenção era obter um panorama da realidade cotidiana do ensino de história por meio dos usos do patrimônio cultural, com o objetivo de identificar os desafios, as potencialidades e as possibilidades, pois sabemos que, para além da intencionalidade de realizá-lo, inúmeros podem ser os fatores externos e internos à escola que podem ou não o viabilizar.

Nas narrativas, os professores apontaram a potência da educação para o patrimônio, mas não hesitaram em narrar as fragilidades da formação, a falta de planejamento pedagógico em relação ao patrimônio cultural da cidade, passando pela falta de material: “O material didático é muito fraco. Não existe material didático que atenda, na minha avaliação, a necessidade” (Santos, 2023); “[...] faltam suporte, estrutura e material” (Pessanha, 2023). Ainda: “É um desafio para nós, historiadores, trabalharmos esta temática devido à escassez de material, de bibliografia” (Sabadini, 2024). Sobre tempo de planejamento: “Todo o planejamento que envolve as atividades de saída de estudos” (Cardoso, 2023), dinamicidade do cotidiano escolar onde imprevistos ocorrem com bastante frequência e, sobretudo, a redução da carga horária da disciplina de história que impõe mais dificultadores à realização de atividades como estudos de campo: “Não temos planejamento para sentar com nossos colegas de área para pensarmos” (Alvarenga, 2024), como oficinas e atividades de produção lúdico-artísticas.

Se são encontradas dificuldades em relação à educação para o patrimônio, por meio do estudo de campo, por exemplo, os professores vão buscando outras formas de trabalhar. Santos (2023) relata várias atividades em que a música foi utilizada para abordar a memória, a identidade e o congo (patrimônio imaterial do Espírito Santo). Inclusive também destacou a dificuldade de combater o racismo ao abordar essas manifestações artísticas culturais como o congo. Para o professor, o preconceito étnico-racial e religioso é um grande desafio:

E há também a dificuldade que a gente tem da resistência, do preconceito. No passado, falar em candomblé e umbanda na sala de aula era muito mais

fácil. Hoje para você ter esta conversa, você pode ter problemas com algumas pessoas. É muita dificuldade que a gente tem de trazer memórias enquanto resistência por causa do racismo, da intolerância (Santos, 2023).

Dificuldades em encontrar material didático apropriado para a linguagem das séries finais é outro problema, segundo Santos: “Material didático. É importante frisar esse ponto. Esse material didático existe. Mas ele precisa ser estudado. Existe material, eu diria que até existe bastante material, mas sem ser trabalhado para a sala de aula” (Santos, 2023).

Quando indagado sobre um produto que consideraria mais apropriado para a realidade do município de Vitória e que poderia melhor contribuir para os professores de história ao trabalhar com a temática do patrimônio cultural, o professor aponta duas possibilidades: formação para professores e material didático com uma linguagem apropriada, adaptada para as séries finais do Ensino Fundamental: “Eu acredito que um material didático, para mim, seria o mais importante” (Santos, 2023). Em seguida, pontua também a necessidade de formação para professores e o acesso à produção acadêmica e aos teóricos que abordam a temática do patrimônio cultural e metodologias de como trabalhar:

É assim, não existe acesso a documentação e isso é necessário. Não existe formação continuada com estas temáticas. Tenho a impressão de que neste tempo que estou na Prefeitura de Vitória nunca foi dado formação sobre cultura popular, sobre patrimônio e falta material didático. Pra mim, preencher a primeira lacuna da documentação seria o princípio, a formação seria a segunda, e a terceira seria fundamental, oferecer material didático (Santos, 2023).

A importância do material didático é aliás apontada por todos os demais professores colaboradores. Alvarenga cita:

Mais ainda se for um material concreto. Um material que sirva de subsídio para o estudo do patrimônio. Pelo menos dos que temos dentro da cidade de Vitória. Talvez um material virtual, seria melhor ainda. Visitas *online* a museus, locais de importância histórica. Os equipamentos de cultura do município. O material físico seria bom. Mas um roteiro ou visitação virtual seria excelente (Alvarenga, 2024).

Corroborando essa dificuldade de acesso a um material didático voltado para os alunos das séries finais, Sabadini conta: “A maior dificuldade é a bibliografia, acervo, material escrito. Temos um material que é sempre o mesmo, mas voltado para séries iniciais. Nós professores, nos matamos para conseguir produzir um material mínimo”

(Sabadini, 2024). Pessanha (2023) também indica a falta do material didático, como se segue: “Faltam suporte, estrutura e material. [...] o material que eu tenho, fui adquirindo ao longo do tempo. [...] do Projeto Visitar, eu tive a sorte de conseguir em 2010. Mas, quem entra hoje na rede, não tem. Então falta material” (Pessanha, 2023). A professora indica a necessidade de um material que aponte conexões, que possibilite ao professor, encarregado de tantas demandas do currículo, estabelecer questionamentos para um trabalho mais efetivo e reflexivo a partir dos monumentos:

Que *links* podemos fazer com esse patrimônio? Que discussão transversal poderíamos fazer? Por exemplo, como eu faço quando estudamos o Convento da Penha, com a disciplina de geografia: que formação rochosa é esta? O que é a Penha? O que é a mata atlântica? Na disciplina de história abordo a chegada do colonizador, a escravização indígena, a construção. Que abordagens podem ser sugeridas? Que conceitos ou abordagens do conteúdo de história eu poderia fazer ao estudar a igreja de São Gonçalo? E com o Palácio Anchieta? Um material neste sentido contribuiria para o ensino de história (Pessanha, 2023).

Outros dificultadores apontados pela maioria dos professores são a burocracia relacionada à organização dos estudos de campo, a dificuldade em realizar planejamentos com colegas de áreas afins, como geografia e artes, e a redução da carga horária da disciplina de história.

Em relação aos estudos de campo, Cardoso (2023) aponta que

[...] o planejamento que envolve as atividades de saída da escola para realizar estudos de campo é um trabalho de muitos detalhes... Isto ainda é um problema. [...] devido à geração de demanda de trabalho para o corpo técnico-pedagógico da escola (Cardoso, 2023).

Para os demais professores, a disponibilidade de transporte ou os recursos para viabilizá-lo é um dos desafios. “A estrutura para realizar visitas. Isto independe de gestão. Mas, em gestões anteriores, tínhamos mais possibilidades de realizar saídas de estudo. A reserva do ônibus está bem burocrática, centralizada” (Alvarenga, 2024).

Para Santos (2023), os estudos de campo também são muito difíceis de realizar:

[...] eu e os meninos, alunos do 8º ano conversamos sobre realizar uma saída pedagógica. Aí discutimos o local que a gente faria esta saída, discutimos ideias de quem seriam os alunos, não seria só os do 8º. 7º, 6º, mas com critérios definidos. Discutimos... A gente pensa, planeja, mas não foi possível realizar. As crianças cobram. São questões que fogem da alçada do professor (Santos, 2023).

Para Pessanha (2023), não é diferente. Suas impressões coadunam com as dos demais professores. Inclusive detalhando outros aspectos práticos da organização dos estudos de campo. “Até outra coisa: o lanche. Porque a gente tem que levar o lanche, mas é trabalhoso, pesado. Temos que levar o galão de água ou suco, pesadíssimos. Andar carregando galão é difícilíssimo” (Pessanha, 2023).

A organização dos estudos de campo fica mais complicada e burocrática por acabar se tornando uma ação desvinculada de um programa conjunto entre as secretarias municipais. É possível realizar parcerias entre a secretaria de educação com a secretaria de segurança, de cultura, de turismo, nos moldes do que já foi proporcionado pelo projeto citado anteriormente por Pessanha (2023), o Projeto Visitar, ou outra proposta semelhante que contribuísse para a logística do estudo de campo. Como afirma a professora:

Enfim, a logística para organizar saídas de estudos é complicada, trabalhosa. A gente fica dando jeitinho, mas, é complicado. Deveria ter algo mais organizado e sistematizado pela prefeitura. Nas visitas técnicas nós andamos muito. Não é uma atividade que você senta e fica. É uma atividade em que percorremos distâncias relativamente grandes. Precisamos de uma estrutura melhor (Pessanha, 2023).

Outro ponto desafiador para realizar o estudo de campo foi a carga horária da disciplina de história, que afeta também o planejamento com nossos colegas de outras áreas (geografia, arte):

A falta de planejamento coletivo também é um dificultador. Não temos planejamento para sentar com nossos colegas de área para pensarmos projetos interdisciplinares. a interdisciplinaridade amplia o potencial de trabalhar estas temáticas culturais (Alvarenga, 2024).

Os professores Santos (2023) e Cardoso (2023) abordaram em suas narrativas a importância da interdisciplinaridade ao realizar ações em educação para o patrimônio cultural. Ao destacar que trabalhou “em parceria com a professora de geografia, com as turmas de 8º ano. Este foi o último que eu fiz. Sempre com a perspectiva da história local e da identidade” (Cardoso, 2023). “É um conteúdo que eu gosto de fazer em parceria com geografia: a gente fala de mata atlântica, da estrutura do lugar, da natureza, da formação geológica etc.” (Pessanha, 2023)

A diminuição da carga horária da disciplina de história como um complicador para a realização de atividades práticas — aquelas em que os alunos produzem, a partir de conteúdos curriculares, objetos, maquetes e outros materiais concretos — é ressaltada por Sabadini (2024): “Ficamos limitados pela quantidade de aulas semanais a elaborar mais atividades criativas, de produção concreta e lúdica. E é o que os alunos mais gostam”.

Além de indicar a problemática da saída de estudos, Pessanha (2023) chama a atenção para uma questão que perpassa a interdisciplinaridade e a própria concepção da municipalidade sobre a educação para o patrimônio:

O professor faz a contextualização histórica, mas a visita guiada amplia informações, atrai a atenção dos alunos. O ônibus é um problema, devido à dificuldade de conseguir. Falta esse apoio. É até falta reconhecimento da prefeitura, dos órgãos públicos em geral, da importância das visitas ao patrimônio e do entendimento de que não é passeio. Eu percebo que alguns gestores e as próprias secretarias de educação ainda pensam que saída com aluno é passeio. Não veem como aula, e é uma aula. Uma aula fundamental em que o aluno vive a experiência do patrimônio, algo que ele só vê, na maioria das vezes, na televisão ou no livro, foto ou vídeos. Então, falta recurso, recursos humanos, como profissionais da área de patrimônio guiando as visitas nos monumentos, quanto recurso financeiro mesmo, do transporte dos alunos (Pessanha, 2023).

Em suas reflexões, a professora relembra uma parceria da Secretaria de Turismo que proporcionava o Projeto Visitar — uma proposta de estudos do patrimônio material por meio da iniciação escolar para o turismo. Esse projeto existente no município na primeira década dos anos 2000 proporcionava material didático, ônibus, monitores nos monumentos e acompanhamento da guarda municipal durante a visita. Em suas proposições, Florêncio também chama atenção para a importância da atuação integrada entre as várias instâncias de governo no desenvolvimento de ações em educação para o patrimônio: “[...] é preciso incentivar o envolvimento das instituições que atuam nos processos educacionais, formais e não formais, no campo da Educação Patrimonial” (Florêncio, 2012, p. 26).

Embora a abordagem de patrimônio do referido projeto estivesse ligada à concepção tradicional, na perspectiva da materialidade e da colonialidade, com foco no turismo, sua relevância deve ser destacada, pois, além de fornecer os subsídios ao estudo de campo, unia esforços da secretaria de turismo e educação para a promoção de alguns aspectos da cultura capixaba. Nesse contexto, caberia ao professor partir desta

concepção para ampliá-la e transcendê-la, abordando as questões identitárias, críticas, dialógicas e até indicando novos roteiros que privilegiassem a diversidade étnico-cultural da cidade, da formação da identidade de todos os capixabas, possibilitando a decolonialidade.

Ao adotar a concepção de educação patrimonial decolonial, Tolentino explica que é preciso romper a concepção eurocêntrica que define o que deve ou não ser lembrado, que memórias precisamos preservar, que manifestações devem ser silenciadas ou negadas.

Uma Educação Patrimonial que parta da diferença e da interculturalidade precisa ser aguerridamente defendida. Não é possível mais se admitir que práticas de patrimonialização mantenham e reproduzam a colonialidade do poder e que as práticas educativas reencarnem e sejam reprodutoras da colonialidade do saber e do ser. Nestes tempos em que avançam políticas neoliberais e que ondas conservadoras em todos os ambientes sociais se avolumam, é premente debatermos, pensarmos, agirmos e resistirmos por uma Educação Patrimonial decolonial e pós-abissal, como um projeto político, ético e social (Tolentino, 2018, p. 58).

Nessa perspectiva, Cardoso (2023), com a intencionalidade de trabalhar a educação para o patrimônio por meio da decolonialidade, sugere um material com riquíssimo potencial étnico-racial:

Eu gostaria que a proposta dos territórios negros fosse montada. Eu acho que um material que pudesse ser acessado *online* e presencial seria muito bom... Poderíamos pensar em um projeto que partisse da ideia do pertencimento do se reconhecer em alguns espaços. Quais são os territórios invisibilizados? Porque são invisibilizados? Qual o sentido de pertencimento? Fazer um mapeamento e a partir dele trabalhar os territórios negros de Vitória. Algo mais dinâmico ou interativo. ...Um desenho, animação, vídeo. ...Primeiro, na verdade, seria um inventário do patrimônio cultural capixaba (Cardoso, 2023).

Com o intuito de visibilizar ações significativas em educação para o patrimônio, desenvolvidas pelos professores colaboradores que consideraram como atividades que possibilitaram a construção da consciência histórica para os educandos, instigamos esses professores a socializar atividades realizadas no ensino de história que tratassem da educação para o patrimônio.

A atividade que apresentou mais significado para os estudantes, refletindo em toda escola, segundo Alvarenga (2024), foi uma que, realizada a partir da interdisciplinaridade com arte, abordou a cultura dos povos originários e promoveu a

pintura da quadra com padronagens indígenas realizada pelos próprios alunos. Disse Alvarenga (2024): “Eu e o professor de artes desenvolvemos um trabalho muito legal com os alunos do 6º ano sobre as padronagens indígenas, fizemos um mural na quadra (de esportes da escola), foi bem significativo para os alunos”.

Alvarenga relembra também uma atividade em educação para o patrimônio com foco na monumentalidade e que destacava o patrimônio cultural mundial:

Ano passado, em 2023, trabalhei com o 6º ano maquetes sobre a arquitetura e engenharia romana, eles fizeram guindastes romanos. No 7º ano, trabalhei com as invenções de Da Vinci. O 8º ano fez foguetes. Eu trabalho muito relacionando história e ciências, e aí, gosto de trabalhar com atividades concretas, em que eles produzem e confeccionam objetos (Alvarenga, 2024).

Para a faixa etária do Ensino Fundamental, trabalhar atividades concretas, oficinas, ou atividades que produzam material é muito significativo. Sabadini (2024) compartilha essa perspectiva: “O que os alunos mais gostam de fazer é trabalhar com releituras, eles gostam de desenhar e pintar”.

A importância de estabelecer identidade e identidades, trabalhando questões como diversidade e coletividade é uma das proposições de uma abordagem de educação para o patrimônio a partir da decolonialidade. Possibilitar que os alunos dialoguem com contextos de dominação política e de representação de grupos sociais em determinados monumentos e os identifiquem é uma das propostas de decolonialidade. Ao desenvolver ações de educação para o patrimônio trabalhando a moqueca e a panela de barro, Pessanha leva os alunos a refletirem sobre a coletividade:

[...] eu pergunto para eles(alunos): você come, ou já comeu moqueca capixaba? Alguns falam eca! Não gosto de peixe! Eu trabalho então a questão da identidade sob a perspectiva da coletividade. Porque o fato de você não gostar de moqueca não faz ela deixar de ser patrimônio cultural. Porque é a cultura de um povo, do coletivo. Não é seu nem meu. É nosso. ... Eu trabalho sempre nesta discussão da identidade coletiva como patrimônio cultural. Os nossos hábitos, práticas e valores culturais (Pessanha, 2023).

Ainda trabalhando os patrimônios culturais, a professora indica como uma atividade que proporcionou significado para ela e para os alunos, onde realizaram a união de materialidade e imaterialidade em uma mesma atividade. A partir de visitas aos monumentos edificadas, os alunos reproduziram imagens dos monumentos em painéis de barro:

Em 2010, nós fizemos duas visitas: Convento da Penha e Centro Histórico de Vitória e trabalhamos todas essas questões: identidade, cultura, patrimônio cultural. Criei um projeto em que os estudantes fizeram pinturas de patrimônios culturais em painéis de barro, que também são patrimônios culturais. Os alunos produziram releituras dos patrimônios culturais na panela de barro. Os meninos primeiramente fizeram o rascunho, desenhando a imagem do patrimônio no papel e depois passaram para a panela. Nós participamos de um evento promovido pela [Secretaria Municipal de Educação] Seme para expor os trabalhos produzidos por alunos e com direito à premiação. Nosso trabalho só não venceu porque nós dividimos os votos, foi um voto por panela e não por projeto. Por causa disso não ganhamos. Os meninos ficaram na expectativa. Foi muito bacana esse trabalho. Ele ficou marcado como um dos que eu mais gostei. Por conta da representatividade, do simbolismo de trabalhar os patrimônios em um patrimônio cultural. Já fiz outros trabalhos com releituras, mas esse foi o que mais me marcou (Pessanha, 2023).

O relato da professora nos leva a refletir sobre as proposições de discussão sobre as diferenciações entre materialidade e imaterialidade de Menezes (2012) e Chagas (2004). Esses autores consideram inequívoca a dissociação entre o tangível (material) e o intangível (imaterial), pois, segundo eles, ambos estão interligados e dependem um do outro para existirem: “[...] seja qual for a natureza da matéria, ela é um atributo indispensável para a realização do mito” (Chagas, 2004, p. 138); aqui, o mito é expresso no ofício, no saber fazer a panela de barro. “O saber fazer, por exemplo, não é um conhecimento abstrato, conceitual, imaterial, filosófico ou científico, mas um conhecimento corporificado” (Menezes, 2012, p. 31). Na atividade proposta pela professora, os alunos retrataram patrimônios materiais (pintados), em um patrimônio imaterial (panela de barro) ali expressa na materialidade produzida pelas paneleiras. Dessa forma, pela corporificação do ofício (fazer as painéis com as mãos), o imaterial se expressa na materialidade.

Outro relato com a abordagem a partir da identidade cultural local é de Sabadini (2024) que conta:

Partimos da história local, trabalhando o bairro, a história da escola, o nome da escola. Em uma escola que trabalhei, a Adão Benezath, que fez cinquenta anos na época, desenvolvemos um trabalho sobre patrimônio e o bairro [...] para que os alunos entendam por que eles estão ali, qual a importância daquela escola.

Sobre a visitação de patrimônios culturais, Cardoso (2023) relembra:

Eu já fiz muitos projetos de visitação. Na minha prática durante esses anos todos, eu já fiz muita visitação e projetos. Ao Centro Histórico de Vitória, principalmente. Mas já realizei trabalhos significativos. Este ano, por exemplo,

não realizei nada sobre a história local. Mas meu trabalho com a temática do patrimônio é sempre a partir das narrativas mais modernas, nessa perspectiva da memória da ancestralidade e da construção das identidades (Cardoso, 2023).

Sob a perspectiva da imaterialidade da cultura, Santos (2023) trabalha a identidade da linguagem musical:

[...] os alunos propuseram fazer um estudo sobre o *Trash*. E eu não conhecia. Eu sempre peço que eles ajudem, sugiram, escolham os temas. Gosto que eles participem da escolha de temas. Eu fui fazendo um histórico com as crianças. Do universal para o local, com proposição deles. E aí nós trouxemos a batalha de rap que acontece aqui em Vitória. Aqui no morro do Quadro. Eles conheciam o César MC, então eu passei a música do César Mc. Foi do geral para o local” (Santos, 2023).

Encerramos a análise das entrevistas com essas narrativas variadas, ricas e potentes. Ao observar que os professores colaboradores desenvolvem ações em educação para o patrimônio e consideram que o ensino de história, por meio destas ações, possibilita a construção de identidades e cidadania, favorecendo a aprendizagem e a construção da consciência histórica, nos sentimos estimuladas a buscar mais dados e aprofundar nossa pesquisa sobre as potencialidades da educação para o patrimônio.

Conscientes das diversidades de abordagens e práticas evidenciadas e sugeridas pelos professores colaboradores em suas narrativas, buscamos elaborar um produto educacional que socialize algumas atividades, concepções e ações em educação para o patrimônio cultural no ensino de história, especificamente para a cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo. Identificamos algumas sugestões e necessidades apontadas por nossos professores colaboradores em suas narrativas e estruturamos um produto que oferta sugestões de atividades com textos e referências para fundamentação teórica e aspectos práticos com atividades lúdicas que proporcionem conhecimentos e possibilidades de inferências para trabalhar com patrimônios culturais da cidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patrimônio é importantíssimo. Ele carrega a identidade do lugar, a formação do lugar, do povo também. As nossas características culturais estão ao redor do patrimônio, eles têm um significado identitário que eu acho importantíssimo trabalhar.  
Sandra Loureiro Faller Pessanha (2023).

A importância do patrimônio cultural no processo de ensino e aprendizagem é enorme. Praticamente intrínseca à construção de identidades e elemento fundante da cidadania, a cultura é indissociável da educação. Ao destacar sua importância na epígrafe, Pessanha (2023) identifica seu potencial para a formação da cidadania e identidades dos alunos. Esta pesquisa buscou observar as potencialidades da educação para o patrimônio cultural no ensino de história da rede municipal de ensino da cidade de Vitória no estado do Espírito Santo.

A Constituição Federal de 1988, coadunando com intensos debates, variadas reflexões e múltiplas reivindicações da sociedade organizada em coletivos de minorias, movimentos de lutas, órgãos e instituições que se dedicam ao estudo da memória e do patrimônio, ampliou a definição de patrimônio, estabelecida anteriormente pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, que o nominava patrimônio histórico e artístico, para patrimônio cultural brasileiro.

Enquanto o Decreto de 1937 estabelece como patrimônio “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”, o Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Patrimônio [...], acesso em 15 abr. 2024).

Com a nova denominação, a diversidade da produção cultural brasileira no que tange à imaterialidade, como ofícios, modos de fazer, danças, músicas, formas de expressão, espaços de manifestação artísticos e culturais, entre outros bens, passam a compor todo o escopo do patrimônio cultural brasileiro, correspondendo à rica diversidade étnica e artística da população e desvelando a memória e a ancestralidade silenciadas ou apagadas na concepção anterior.

Somos seres humanos. Seres históricos culturais. Produzimos culturas que estão expressas no nosso patrimônio, que representam nossa identidade, que desvelam nossas origens. A frase “um povo que não tem memória, não tem história”, reducionismo da célebre sentença da historiadora Emília Viotti<sup>32</sup> — “Um povo sem memória é um povo sem história. E um povo sem história está fadado a cometer, no presente e no futuro, os mesmos erros do passado” — ou “O futuro é ancestral”, também um reducionismo impactante da sentença de Ailton Krenak<sup>33</sup> — “O futuro é ancestral e a humanidade precisa aprender com ele a pisar suavemente na terra” — podem parecer apenas expressões de efeito, devido à sua constante repetição e reprodução insistente. No entanto, revelam uma verdade inequívoca.

O patrimônio cultural é a identidade de um coletivo, de um povo, de um grupo, de uma comunidade. Refletem nossas origens e nossas referências, advindas dos que nos precederam. Expressam a continuidade em construção constante do que nos significa e, como seres coletivos, do que estamos por ainda construir. Se perdemos nossa memória e identidade, perdemos nossos referenciais e os sentidos que construímos a partir deles.

Segundo o dicionário de verbetes do portal do Iphan, toda ação educativa que se destina ao estudo do patrimônio pode ser designada como educação patrimonial, porém é preciso destacar que muitas ações em educação patrimonial são concebidas a partir de concepções de educação tradicional, bancária, europeizada e como símbolos de reprodução de discursos elitistas, como uma história única que deve ser aceita como está dada e contemplada. No entanto, a educação por meio do patrimônio cultural, que buscamos evidenciar nesta pesquisa, deve ser dialógica, participativa e crítica.

O termo “educação patrimonial”, cunhado a partir da expressão inglesa *Heritage Education*, expressa uma concepção de educação bancária e tradicional que vem na atualidade sendo discutida, debatida e repensada por professores, sociólogos e demais profissionais da educação e cultura. Esses profissionais entendem o patrimônio cultural como eixo temático promotor do desvelamento das memórias e da

---

<sup>32</sup> Fala proferida durante o Ciclo de debates Resistir Sempre - Ditadura Nunca Mais: 50 Anos do Golpe de 1964, 10<sup>a</sup> quinzena, no Plenário da Assembleia de Minas Gerais.

<sup>33</sup> Fala proferida durante o Festival Seres – Rios, Diálogos de abertura, Políticas Cósmicas.

ancestralidade, como também construtor de identidades, que deve ser fundamentado na criticidade e na dialogicidade. Fonseca afirma que a produção de sentidos é premissa para o entendimento da necessidade da preservação.

A meta que se deve ter em vista, portanto, é de despertar no educando a curiosidade, o desejo e o prazer de conhecer e de conviver com os bens culturais enquanto patrimônio coletivo, e de levá-lo a se apropriar desses bens enquanto recursos que aprimoram sua qualidade de vida, e que contribuem para seu enriquecimento *enquanto* pessoa e cidadão, em suas atividades profissionais, de lazer, de criação e de interrelação com os outros e com o mundo. Desse processo é que decorre o compromisso com a preservação (Fonseca, 2012, p. 16).

Algumas propostas de novas denominações para a ação educativa por meio do patrimônio cultural foram construídas para refletir essa concepção de ensino: educação para o patrimônio (Grispum, 2000), processos em educação patrimonial (Pereira; Oriá, 2012) e educação patrimonial decolonial (Tolentino, 2016, 2018, 2019). Neste estudo, optamos por utilizar a denominação educação para o patrimônio.

Sobre as concepções e proposições de ensino que contribuem para a construção dos sujeitos históricos, a saber, a aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica de Rüsen (2010), dialogamos com os conceitos de memória e história de Le Goff (2013) e usos da memória e das narrativas de Bosi (2020) e Benjamin (2012), e encontramos semelhanças com as proposições da educação promotora da formação integral e libertadora dos indivíduos segundo Freire (2021). Assentadas na metodologia da história oral, segundo Delgado (2010), Alberti (2013), Meihy (2021; 2022) e Portelli (2010), pesquisamos as ações em educação para o patrimônio por meio de entrevistas orais gravadas de cinco professores de história da rede municipal de Vitória. São os nossos professores colaboradores que compartilharam conosco suas memórias por meio de narrativas.

Pesquisas realizadas por meio da metodologia da história oral são riquíssimas experiências do vivenciar, do experienciar a partir do outro. Permite-nos a “outridade” de que fala Freire (2021). Como professora de história, pesquisar visões, concepções e ações realizadas por meus pares foi instigante. A atividade de escuta nem sempre é possível. Não a escuta mecânica, que preenche nossos espaços tempo de trabalho, estudo e vida pessoal, mas a escuta do outro, como sujeito de sua própria história e de sua prática. Entrevistas de história oral são uma potente ação da escuta sensível

e atenta, possibilitam o trabalho com o outro e o compartilhamento de memórias. Memórias são o bem mais precioso que o indivíduo possui. Meihy afirma que a memória de expressão oral é: “Sempre sondagem profunda, reflexão sobre o que é retido e reelaborado na intimidade da memória, substancia que se projeta no diálogo entre partes interessadas na busca por entendimentos” (Meihy; Seawright, 2021, p. 13). Do compartilhamento da memória de nossos professores colaboradores, obtivemos a essência desta pesquisa.

Nesse processo, destacamos algumas observações importantes que dizem respeito às ações em educação para o patrimônio desenvolvida no ensino de história por nossos professores colaboradores. Os professores narraram experiências em relação ao ensino do patrimônio cultural a partir do currículo proposto e inseridos a partir das temáticas da ancestralidade, etnias e história local. Observamos que os professores colaboradores tiveram pouca ou nenhuma formação (na graduação ou continuada) sobre educação para o patrimônio, memória e identidade. Os professores que mais desenvolvem atividades de educação para o patrimônio foram os que tiveram, na graduação, professores que abordaram tal temática ou, na pós graduação, discussões ou debates sobre cultura, patrimônio, identidade e memórias.

As vivências e as experiências de cada professor colaborador evidenciam que as práticas de educação para o patrimônio são diversificadas e possibilitam o sentimento de pertencimento, valorização das memórias e identidade coletiva, possibilitando a construção da consciência histórica. Em relação aos dificultadores e desafios, os professores narraram as mesmas condições (material, carga horária e formação) para o desenvolvimento de atividades de educação para o patrimônio. Na maioria das vezes, as ações desenvolvidas pelos professores são solitárias, desvinculadas do trabalho coletivo e do envolvimento da escola. Em alguns casos, porque a equipe, como um coletivo, ainda não compreende a importância e a potencialidade da educação para o patrimônio como prática promotora de identidade, cultura, cidadania e pertencimento. Em outros, porque as iniciativas interdisciplinares não são possíveis, pois são atravessadas pelos espaços tempos de planejamento coletivo que são inexistentes ou insuficientes, inviabilizando-a.

Os projetos político-pedagógicos e demais documentos orientadores das práticas pedagógicas na escola apresentam referenciais do patrimônio cultural? Esses documentos apontam a possibilidade de incluir a educação por meio dos patrimônios culturais? Ainda persistem as concepções de que essa temática é responsabilidade apenas de componentes curriculares da área de Ciências Humanas, como geografia e história? Ou do componente curricular de artes? Como podemos fomentar, como professores, diálogos, propostas de projetos coletivos e ações conjuntas na escola para pensar práticas pedagógicas em educação para o patrimônio? Ao levantar tais considerações, pode parecer que nossa pesquisa levantou mais questionamentos do que respostas.

Por outro lado, estamos convictas de que esses debates podem avançar ainda mais. É preciso investir em formações para professores, seja na inicial, seja na continuada. Importa pensarmos ações para mobilizar secretarias, instituições e organizações que atuam na cultura, na educação e em outras áreas, para que parcerias sejam construídas de forma a garantir acesso, facilidade de mobilidade e monitores para que alunos e cidadãos em geral ocupem e usufruam dos espaços de memória e dos patrimônios constituídos na cidade. É necessário trabalharmos para ampliar a compreensão das potencialidades da educação por meio do patrimônio cultural envolvendo escolas, comunidades e outros segmentos, para que a sociedade e o cidadão se apropriem de sua história, que desenvolvam a consciência histórica, que atuem como sujeitos históricos com possibilidades de inferir sua realidade em sua vida cotidiana. O campo do ensino por meio do patrimônio cultural está em construção.

O campo da educação patrimonial não é tranquilo e não é pacífico; ao contrário, é território em aberto para trânsitos, negociações e disputas de sentidos. Orientações, tendências e metodologias diversas estão em jogo neste território (Chagas, 2004, p. 144).

Evidentemente as propostas que analisamos e que estão ocupando lugar de destaque nos debates na atualidade entre professores, sociólogos, museólogos e demais profissionais e intelectuais que trabalham com a cultura representam um grande avanço. As novas propostas partem de novas concepções e ações que, realizadas pelos professores, têm se pautado na abordagem crítica, democrática e proporcionam a construção de identidades.

Finalizamos nosso estudo certas de que a potencialidade do ensino de história por meio da educação para o patrimônio reside sobretudo no fato de que ela evidencia memórias, fornecendo suporte identitário e favorecendo a construção da cidadania e do sujeito histórico. Estamos conscientes também de que o campo da educação para o patrimônio ainda está em construção. Suas possibilidades podem ser ainda maiores. O empenho dos professores que buscam contornar e superar os desafios de sua realização e a diversidade de perspectivas de abordagens, que são variadas e múltiplas nos levaram a observar que a intencionalidade de proporcionar ao educando o ensino de história que promova sentidos e pertencimento é um dos seus objetivos como educadores. Concluímos que a riqueza desta temática não se esgota com as reflexões que aqui fizemos. O campo de pesquisa com a temática da educação para o patrimônio pode conduzir a outras reflexões, perspectivas e abordagens que no espaço tempo do mestrado não nos foi possível alcançar.

Como se faz mister em programas de mestrado profissional, elaboramos um produto educacional que, partindo dos saberes e fazeres dos professores colaboradores, apresenta alguns recursos e sugestões que podem contribuir para o desenvolvimento da temática em sala de aula, no ensino de história nas séries finais do ensino fundamental. Quiçá, inspirar professores de outros espaços / tempos (séries iniciais e ensino médio) a adaptarem e elaborarem suas próprias propostas. Convidamos os leitores desta dissertação a utilizarem o QrCode abaixo para acessarem e conhecerem nosso produto educacional: *EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO CULTURAL CAPIXABA: entre saberes e fazeres de professores de história:*



## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas v.1).

BLAZZETTO, Giovanni. Educação patrimonial, patrimônio e memória: Conceitos construtores de cidadania e identidade. **Revista latino-americana de História – Unisinos**, v. 2, n. 6, p. 532-552, 2013.

BORGES, Vilmar José; BORGES, Jullizze Maia. Potencialidades da História Oral na pesquisa e na form(ação) docente: percursos metodológicos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 88-101, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50659>. Acesso em: 5 maio 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 20. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0025.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986**. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Brasília, 1986. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7505.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7505.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/550189>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão Preliminar).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: a educação é a base**. Brasília, 2018. Secretaria da Educação Básica. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

CAETANO, Liza Iole da Silva. **A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CHAGAS, Mário de Souza. Diabruras do Saci museu, memória, educação e patrimônio. **IPHAN – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, Brasília, n. 1, p. 106-146, 2004.

CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS E TÉCNICOS DE MONUMENTOS HISTÓRICOS, 1., 1964, Veneza. **Carta de Veneza**: carta internacional sobre a conservação e o restauro de monumentos e sítios. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/d7af9\\_Carta\\_de\\_Veneza\\_1964.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/d7af9_Carta_de_Veneza_1964.pdf). Acesso em: 17 jun. 2024.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DINIZ, Gabriela Viana. **Educação patrimonial e ensino de história: experiências com plataformas digitais envolvendo o Centro Histórico de São Luís**. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O direito à memória**: a proteção jurídica ao patrimônio histórico cultural brasileiro. 1995. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação de Direito Público, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de história. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FLORENCIO, Sônia Rampim *et al* (org.). **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: um processo de mediação *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC – Iphan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FRONZA, Marcelo. A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de História. **Fronteiras: Revista de História**, v. 18, n. 31, p. 169-185, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE maps. Disponível em: <https://www.google.com/streetview>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio**: museu de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

JOSÉ, Vívian Alkaim Salomão. **Educação patrimonial e o ensino de história na cidade de Santa Maria – RS**. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LACERDA, Aroldo Dias *et al.* **Patrimônio cultural em oficinas: atividades em contextos escolares**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. rev. -Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LUCENA, Josirene Souza Inocência de. **História de pescadores e pescadoras da Pedra Negra: uma proposta de educação patrimonial aplicada no ensino de História - PE**. – 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MACIEL, Cleber da Silva. **Negros no Espírito Santo**. Organização de Osvaldo Martins e Oliveira. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. MAPAS de Vitória. Disponível em: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/04/mapas-de-vitoria-es.html>. Disponível em: 12 jun. 2024.

MARQUES, Janote Pires. Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed., 10. reimp. -São Paulo: Contexto, 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memória e narrativas: história oral aplicada**. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. *In*: FÓRUM NACIONAL DO PATRIMÔNIO CULTURAL: SISTEMA NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS PARA UMA NOVA GESTÃO, 1., 2009, Ouro Preto. Conferência Magna. **Anais [...]**, Brasília, DF: Iphan, 2012.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154- 164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição**: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional. Porto Alegre. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) — Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NEPOMUCENO, Sabrina Barros. **O ensino de História vai à feira**: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de. **A arquitetura como cenário e a educação como possibilidade**: o patrimônio e suas inter-relações com a memória, identidade, pertencimento e cidadania. 2019. 155 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, *campus Ijuí*, Ijuí, 2019.

PASSADO de luta em Resistência. **A Tribuna**, Vitória, p. 8, 25 out. 2006. Disponível em: [http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20170317\\_aj19876\\_bairro\\_resistencia\\_vitoria.pdf](http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20170317_aj19876_bairro_resistencia_vitoria.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

PATRIMÔNIO cultural. *In*: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **Resgate**, v. XX, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. Educação patrimonial e ensino de história: leituras do passado através do patrimônio cultural local. **OP SIS**, Goiânia, v: 19, n. 1, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/o.v19i1.53435>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/53435>. Acesso em: 23 out 2022.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Seleção de textos de Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago; tradução de Fernando Luís Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010. (Coleção ideias).

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino da história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Resende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SALDANHA, Leticia Lopes. **Por uma educação dos sentidos para dar significado ao ensino de História**: uma proposta a partir da Educação Patrimonial - Natal, 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. *In*: TOLENTINO, Átila (org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. p. 30-37. (Caderno Temático de Educação Patrimonial n. 2).

SCIFONI, Simone. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. *In*: TOLENTINO, Átila (org.). Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. p. 30-37. (Caderno Temático de Educação Patrimonial n. 2).

SECRETÁRIA de Educação de Vitória presta contas das ações da Pasta. *In*: Câmara Municipal de Vitória. Disponível em: [https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/10483/secretaria-de-educacao-de-vitoria-presta-contas-das-acoes-da-pasta#:~:text=A%20rede%20municipal%20de%20ensino,\(EJA\)%20s%C3%A3o%201.965%20estudantes](https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/10483/secretaria-de-educacao-de-vitoria-presta-contas-das-acoes-da-pasta#:~:text=A%20rede%20municipal%20de%20ensino,(EJA)%20s%C3%A3o%201.965%20estudantes). Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, Aletícia Rocha da. **Educação patrimonial no ensino de História**: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, Luís 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**. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins., Araguaína, 2021.

SILVA, Reginaldo Rossetto da. **A educação patrimonial como caminho para o conhecimento da história de Boa Vista do Sul**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés – Revista do GT Acervos: história, memória e patrimônio. Dossiê Releituras do passado no tempo presente: memória, patrimônio e educação**, v. 1, p. 41-60, 2018.

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

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Atila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (org.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas.**, João Pessoa: Iphan/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38- 48. (Caderno Temático de Educação Patrimonial n. 3).

TORRES NETO, Dilermando Pereira. **Cidade, história e memória: educação patrimonial em São Bento do Una – PE.** 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental.** Vitória, 2004.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.** 2. ed. Vitória, 2020.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Vitória.** Vitória, 2015.

XAVIER, Almiro Luna. **História local e identidade: educação patrimonial e cidadania a partir da comunidade de Anna Florência, Ponte Nova (MG).** 2018. 260 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

## **FONTES ORAIS**

ALVARENGA, Jefferson Luís. Ensino de História e Educação para o Patrimônio: Possibilidades de Construção do Conhecimento Histórico. [Entrevista cedida a] Fabiana Moura Gonçalves Moro. Vitória, 05 mar. 2024.

CARDOSO, Lavínia Coutinho Ensino de História e Educação para o Patrimônio: Possibilidades de Construção do Conhecimento Histórico. [Entrevista cedida a] Fabiana Moura Gonçalves Moro. Vitória, 21 nov. 2023.

PESSANHA, Sandra Loureiro Faller Ensino de História e Educação para o Patrimônio: Possibilidades de Construção do Conhecimento Histórico. [Entrevista cedida a] Fabiana Moura Gonçalves Moro. Vitória, 14 nov. 2023.

SABADINI, Olga Mendes Pereira Ensino de História e Educação para o Patrimônio: Possibilidades de Construção do Conhecimento Histórico. [Entrevista cedida a] Fabiana Moura Gonçalves Moro. Vitória, 27 fev. 2024.

SANTOS, José Elias Rosa. Ensino de História e Educação para o Patrimônio: Possibilidades de Construção do Conhecimento Histórico. [Entrevista cedida a] Fabiana Moura Gonçalves Moro. Vitória, 06 out. 2023.

**ANEXO A – MODELO DE CARTA DE CESSÃO****CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente termo, eu, \_\_\_\_\_, brasileiro/brasileira, residente e domiciliado/domiciliada na cidade de Vitória/ES, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura, realizada na cidade de \_\_\_\_\_/ES, no dia \_\_\_ de \_\_\_ de \_\_\_\_, para a mestrando em Educação.

Essa autorização **inclui** a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identificá-lo.

Pela presente cessão, autorizo o uso integral ou parcial, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, para fins de subsidiar atividades acadêmicas da pesquisadora/mestranda Fabiana Moura Gonçalves Moro, junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no intuito de contribuir com informações para a confecção do seu trabalho de pesquisa.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

-----  
Assinatura e CPF

## ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA/SEME/PMV

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA  
Secretaria de Educação

### AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de **FABIANA MOURA GONÇALVES MORO**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pleiteando a realização da pesquisa **“ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO”**, com o objetivo de investigar como as abordagens e práticas de educação para o patrimônio no ensino de história proporcionam o sentimento de pertença, o resgate das memórias individuais e coletivas, a construção da cidadania e a produção do conhecimento histórico.

Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto à Coordenação Pedagógica de Formação (3135-1035) e aos professores de história, para os devidos encaminhamentos.

Cabe à solicitante apresentar Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, recebendo, assim, autorização para utilização dos dados produzidos que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: [seme.gfde@edu.vitoria.es.gov.br](mailto:seme.gfde@edu.vitoria.es.gov.br). A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela Seme à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

Os dados produzidos deverão ser utilizados, exclusivamente, para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória - ES, 22 de junho de 2023

Luana Santos Lemos  
Subsecretária de Gestão Pedagógica

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Poderia se identificar e falar de sua formação inicial (instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência)?
2. Na sua formação inicial, foram oferecidas disciplinas que contemplassem a discussão sobre memória e questões identitárias? E na formação continuada, como foi essa formação?
3. Na sua formação inicial, foram abordadas questões voltadas para o patrimônio cultural ou educação para o patrimônio? Na formação continuada, como tem sido essa formação?
4. Qual conteúdo ou quais conteúdos você trabalha por meio do patrimônio cultural e em quais anos do Ensino Fundamental? Você parte da história local ou regional, nacional ou mundial para trabalhar o referido conteúdo?
5. Qual ou quais conteúdos de história local você trabalha com ênfase na visitação e/ou no estudo de patrimônios culturais? Em quais anos do Ensino Fundamental? Que materiais didáticos você utiliza?
6. Qual a relevância para você em se trabalhar a história por meio dos patrimônios culturais? Qual a sua percepção em relação ao aluno, ao estudar a história por meio dos patrimônios culturais? Há alguma experiência nesse sentido que queira compartilhar?
7. Quais as dificuldades e/ou os desafios que você encontrou ou encontra para realizar as atividades de educação para o patrimônio? Por exemplo, saídas de estudos?
8. Você poderia detalhar um pouco mais sobre suas atividades em relação à educação para o patrimônio em sala de aula? Impressões, experiências, momentos relevantes e produções desenvolvidas pelos alunos?
9. Você gostaria de ter um material didático sobre as possibilidades da educação para o patrimônio? Tem alguma sugestão de temas, organização e desenvolvimento de atividades que atendam os professores auxiliando-os nas aulas?

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ ELIAS ROSA DOS SANTOS

**DATA:** 06 out. 2023

**HORÁRIO:** 09:00

**DURAÇÃO:** 58 minutos

**LOCAL:** Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Moacyr Avidos

1. Poderia se identificar e falar de sua formação inicial (instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência)?

Eu sou formado em licenciatura e bacharelado pela Ufes em História. A minha graduação é de 94. Eu me formei em 94. E em 95 iniciei meu trabalho docente na Prefeitura Municipal de Vitória. Hoje, eu estou trabalhando em uma escola de tempo integral, Moacyr Avidos, que fica localizada na ilha do Príncipe.

2. Na sua formação inicial foram oferecidas disciplinas que contemplassem a discussão da memória e questões identitárias? E na formação continuada, como foi esta formação?

Na graduação não houve disciplinas com essa temática. O currículo com que me formei na Ufes contemplava uma disciplina de História do Espírito Santo. Essa disciplina, oferecida pelo professor Luís Guilherme dos Santos Neves, numa perspectiva bem documental da história, uma história mais tradicional, mais factual. Me trouxe muitas coisas, evidentemente. Mas não me apontou para essa questão da memória. Só que tive um professor que me orientou em algumas coisas, que foi o professor Cleber Maciel, que tinha um trabalho de memória dentro das relações étnico-raciais, a partir do estudo sobre os candomblés. Eu tive contato com o material que ele produziu, pude estudar e isso me ajudou bastante, mas nada sistematizado, eram diálogos que eu tinha com ele. Eu não tive nem tempo de fazer iniciação científica com ele, mas eu tive bastante contato com o material que ele produziu. Depois foram até transformados em livros. Eu não tive muitas oportunidades de fazer formação continuada. Mas eu participei de um grupo. Quando fiquei à disposição da prefeitura de Cariacica, eu coordenava os projetos nessa prefeitura, então eu tive oportunidade de organizar alguns cursos. Algumas formações na área de relações étnico-raciais e compor um grupo de trabalho também, um GT, com essa temática. Então nós organizamos idas a vários pontos onde se faz cultura popular, sobretudo ligada ao congo, em que eu pude pesquisar muita coisa e eu produzi um material pra depois usar nas oficinas que eu organizava, de teatro, música e dança. Partimos das influências das contribuições do congo para usar nas nossas atividades culturais que a gente organizava nas escolas. Isso na prefeitura de Cariacica, então eu pude avançar muita coisa. Meu trabalho pessoal.

3. Na sua formação inicial foram abordadas questões voltadas para o patrimônio cultural ou educação para o patrimônio? Na formação continuada, como tem sido esta formação?

Pouco... pouco. A Prefeitura de Vitória, onde eu trabalho, não oferece muitas atividades voltadas para essa questão. Eu até, em determinados momentos, ajudei em uma formação ou outra, mas sempre vinculado à minha área de trabalho, relações étnico-raciais. Fiz umas exceções, mas é algo muito esporádico, não é sistematizado. Até que a instituição procura. Procura também fazer, mas eu entendo que deveria ser algo mais sistematizado. E não eventuais, como acontece neste momento. Na minha avaliação, formação em memória e patrimônio na prefeitura de Vitória são formações pontuais, esporádicas. Sobretudo quando chega novembro, aí faz uma atividade, oferece elementos para gente usar lá na nossa atividade. Mas, não sendo uma coisa sistematizada, se perde.

4. Qual conteúdo ou quais conteúdos você trabalha por meio do patrimônio cultural e em quais anos do Ensino Fundamental? Você parte da história local ou regional, nacional ou mundial para trabalhar o referido conteúdo?

Bem, eu trabalho com as séries finais do Fundamental — 8º e 9º —, trabalho a disciplina de história. Então o tempo todo nós temos contato com conteúdos que pedem que a gente trabalhe a questão da memória. Sobretudo quando se trata das populações de origem africana no Brasil, a situação deles no Brasil, de escravizados ou as populações indígenas. Esses conteúdos você não consegue fazer se você não der atenção à oralidade, nessa questão da oralidade enfocando o patrimônio imaterial. Então, por exemplo, atualmente eu estou trabalhando o segundo reinado com as turmas de 8º ano e, dentro do segundo reinado, a resistência dos escravizados. Então ontem, nós trabalhamos esse conteúdo através de umas músicas que tratam do tema. Uma música do Jorge Ben Jor. Os alunos, quando têm contato com essa música, começam a adquirir conhecimentos que outros elementos não passam. O material didático é muito fraco. Não existe material didático que atenda, na minha avaliação, a necessidade. Aí lançando mão destes outros recursos, acaba que o aluno alcança, consegue ter uma visão numa dimensão de coisas, de algo que ele não teria com o material didático profissional, normal. É fundamental que a gente exponha essa, outras visões, possibilidades. 9º ano. No segundo semestre, nós fizemos um trabalho sobre a história do samba, com um texto que eu escrevi “Pequena história do samba”, que eu trago lá, os primórdios, do início do século XX no Brasil, com tia Ciata, pequena África. Depois eu apresento elementos para diferenciar os sambas. Nos diversos sambas que existem, mostro algumas personalidades marcantes do samba. Anos 40 e contemporaneidade, depois levanto questões para eles trabalharem. Eu trabalhei isso no segundo trimestre, quando nós trabalhamos a República Velha. Assinalando o processo de urbanização do Brasil. Uma das nuances do trabalho com a

urbanização é a construção da linguagem do samba. Em princípio foi marginalizado até ser assumido pelo estado, como elemento importante da cultura e memória.

Na verdade, quando eu utilizo, lanço mão destas atividades, não é: “ah!! Nós temos que trabalhar a Lei 10.639/03. Não, não é isso. Isso vem somar. Essa cultura popular, essas culturas afro-indígenas, elas somam na educação contribuem muito e não é algo que a gente faz porque a lei pede, exige. Não é isso. Até porque eu trabalho isso antes da existência da lei existir. Faço assim antes da lei existir.

Há um tempo atrás, em uma escola perto do instituto Braille. o Edna de Mattos, os alunos propuseram fazer um estudo sobre o *Trash*. E eu não conhecia. Eu sempre peço que eles ajudem, sugiram, escolham os temas. Gosto que eles participem da escolha de temas. E lá (Edna de Mattos), na minha avaliação, tinha mais condições de fazer do que aqui (Moacyr Avidos).

Aqui eu faço também, mas lá tinham mais condições de fazer o que eles sugeriram. O que é isso? Trash é uma vertente do Rap... beleza! vamos fazer este estudo. Aí na hora de montar os estudos, eu parti do movimento nos Estados Unidos, do *funk* estadunidense da década de 60 e como esse movimento vem pro Brasil nas mãos de Sandra Sá, Jorge Ben, hoje Sandra de Sá e Jorge Ben Jor. Wilson Simonal com o *funk*, Tim Maia. Depois eu venho com o *funk* dos anos 80 e 90 com a linguagem da crítica social. Na década de 70, foi *Black is Beautiful*, no Brasil com a vertente de afirmação racial. Na década de 80 e 90, com a crítica social do Silva, passando pelo movimento *rap* de São Paulo. Eu fui fazendo um histórico com as crianças. Do universal para o local, com proposição deles. E aí nós apresentamos a batalha de *rap* que acontece aqui em Vitória. Aqui no morro do Quadro. Eles conheciam o César MC, então eu passei a música do César Mc. Foi do geral para o local. Mas essa temática pedia isso. Outras temáticas, não. O caso do samba, inclusive eu até deveria... talvez no ano que vem, eu atualize o texto trazendo o samba no Espírito Santo. Nesse texto, acho que cabe ali trazer o samba no Espírito Santo. Atualizar este artigo. Mas dependendo do conteúdo, a gente parte do geral para o local ou só o local.

Aqui [Moacyr Avidos] eu cheguei a passar essa música do César Mc, mas não houve um debate tão profundo como houve na outra escola [Edna de Mattos]. Aqui foi mais raso, foi até nessa época do samba mesmo, mostrar que hoje essa linguagem musical afro-brasileira tem um resgate social fortíssimo. Aí eu passei o César MC pra eles, mas eu não cheguei a organizar a batalha de *rap*. Mas é uma boa ideia. Aqui eles fazem. No Portal do Príncipe sempre tem.

5. Qual conteúdo ou quais conteúdos de história local você trabalha com ênfase na visitação e/ou estudo de patrimônios culturais? Em quais anos do Ensino Fundamental? Que materiais didáticos você utiliza?

Eu tenho aqui vários escritos. Eu gosto de escrever textos. Fiz um artigo sobre o congo. Foi publicado na Revista do Arquivo Público. Aí eu peguei uma síntese do texto para as crianças sobre a banda de congo. Mas visitaçã, para falar a verdade, é uma lacuna na minha prática. uma lacuna porque não é fácil a gente fazer visita. Noutras épocas, eu já fiz. Mas não é fácil.

Por exemplo, este ano eu e os meninos, alunos do 8º ano, conversamos sobre realizar uma saída pedagógica. Aí, discutimos o local que a gente faria a saída, discutimos ideias de quem seriam os alunos, não seria só os do 8º. 7º, 6º, mas com critérios definidos. Discutimos. Enfim, a partir de uma série de exigências levamos para a escola, mas a escola passou um tempão para fazer a devolutiva. A escolha foi Porto Seguro. Faria a visita à igreja dos Reis Magos no caminho, as três aldeias de Aracruz, São Mateus depois Porto Seguro. A gente pensa, planeja, mas não foi possível realizar. As crianças cobram. Quando chegou junho eu falei: “não quero mais”. Porque ficou em cima da hora, os critérios que nós tínhamos definido não teríamos como manter. Aí eu falei com o diretor que não daria mais. São questões que fogem à alçada do professor. É possível fazer, os alunos contribuem bastante

6. Qual a relevância para você em se trabalhar a história por meio dos patrimônios culturais? Qual a sua percepção, em relação ao aluno, ao estudar a história por meio dos patrimônios culturais? Há alguma experiência neste sentido que queira compartilhar?

Eu já fiz Porto Seguro e várias partes do Espírito Santo, mas era mais fácil, a escola se envolvia melhor, hoje não tem ônibus. Aí eu fico desanimado, eu sei que é possível. Eu sei disso, mas a gente vai desmotivando um pouco. Pensa, escreve o projeto, discute com as crianças, pensa o protagonismo. Na minha avaliação é fundamental sentar e pensar com eles, aí quando fazemos isto e a coisa não anda.... Mas em outros momentos eu fiz essa atividade na casa do congo da Serra, já fizemos em Queimados, antes da reforma, depois da reforma eu não voltei ainda. Na igreja dos Reis Magos em Nova Almeida, já fizemos atividade no santuário de Anchieta. Já fizemos diversos locais, Cidade Alta, Maria Ortiz, Palácio Anchieta. Mas essa prática não está sendo comum no presente. E sobre o material. Eu gosto de construir, fazer meus textos e que as crianças sirvam de autores, em que cada um escreva. Mas eu tenho materiais interessantes. Eu gosto disso. Por exemplo, eu ajudei um pouco, trabalhei um pouco com o coordenador do mestrado do Ifes em Humanidades alguns estudos que eles produziram bem legais. Tem vários interessantes. Eu fiz partes de bancas, então analisei esse material também. Tive acesso a algumas produções bem interessantes. Tem um foco na memória, na música. Raquel Adson tem um portal que fala das memórias a partir da música.

7. Quais as dificuldades e/ou os desafios que você encontrou ou encontra para realizar as atividades de educação para o patrimônio? Por exemplo, saídas de estudos?

Material didático. É importante frisar esse ponto. Esse material didático existe. Mas ele precisa ser estudado. O trabalho que os docentes fazem no mestrado profissional, pelo menos os que eu tive acesso, é muito importante porque vocês dão um trato pedagógico. Existe material, existem livros sobre o congo, sobre o ticumbi... existe um portal da professora Taís. Ali tem muito material, vídeos, vídeos curtos, têm textos. Inclusive os meus textos. Dois, esse do negro da Revista do Arquivo Público está lá e está também um texto que eu escrevi para o relançamento do livro do professor Cléber Maciel *Negros no Espírito Santo* que, um posfácio. eu fiz um texto sobre banda de congo, tem outro sobre baile de congo. Eu até fiz uma observação. Ela colocou o texto do professor Oswaldo que foi meu orientador no mestrado texto sobre Baile de congos dentro do campo 'banda de congo'. Só que baile de congo é o termo como é conhecido o ticumbi e ela colocou este texto dentro da banda de congo, sendo que ele tinha que ser colocado dentro do tema de ticumbi.

Tem uma confusão aí. O pessoal confunde baile de congo com banda de congo. Isso é muito comum. Eu fiz uma pesquisa, uma entrevista. Uma amiga minha, que também tem uma dissertação sobre o congo, me levou a um antigo mestre de Cariacica, o Sr. Jorval, que não fala mais sobre o congo. Falava, né, porque já faleceu. E ela o convenceu a me dar entrevista. E lá pelas tantas, ele falou "mas o baile de congo". A professora falou, corrigindo "banda de congo". Não. É baile de congo, ele falou. Dos vestidos de azul contra os vestidos de vermelho. Quando ele falou, eu identifiquei: ticumbi. O TICUMBI é uma parte do baile de congo. O baile é um conflito de reis de congo de África com os escravizados, basicamente, representam guerras. Reisado, congada e ticumbi. Aí tem os embaixadores, que vão negociar, tem a guerra e no final, faz um baile para comemorar a vitória e o nome do baile é ticumbi. O Rogério Medeiros historiador adotou esse nome, usa este nome, e a partir daí passou a se chamar Ticumbi. Mas o nome é baile de congo. Como as pessoas não conhecem isso quando veem o baile de congo, acham que o nome é banda de congo. Mas é baile de congo. Quando ele falou isso, minha amiga quis corrigi-lo. Mas aí, eu falei, não. Era isso mesmo que ele queria dizer. Mas depois disto, aconteceu um problema. Meu telefone foi roubado. Eu perdi a entrevista com o sr. Jorval. Aí eu comecei a pesquisar. Fui para internet e comecei a pesquisar Baile de congo. Eu achei um artigo do Rogério Medeiros tem um artigo, acho que de 1950, que ele menciona o baile de congo de Cariacica. Existe então uma documentação oficial que corrobora a versão do sr. Jorval. E é a primeira vez que eu vejo uma referência do ticumbi fora de São Mateus. Em Cariacica, em uma região chamada Boca do Mato, próximo à região de Roda D'Água. Eu cito isso na minha dissertação de mestrado, mas é uma informação pouco divulgada. Eu pedi que ele, o sr. Jorval falasse só sobre isso, que me desse entrevista só sobre isso. Como que ele lembra do baile, como o pai dele participou. E me falou só sobre o baile. Mas eu perdi o telefone.

Só completando, então esses trabalhos que estão sendo feitos pelos mestrados profissionais estão pegando esse material e trabalhando, dando uma direção pra gente da escola. É fundamental. Existe material, eu diria que até existe bastante material. Mas sem ser trabalhado para a sala de aula. Quando a pessoa tem esta disposição... não é pedagógico, é um material produzido por séculos, a memória do congo, do ticumbi, a memória das danças dos guaranis de Aracruz, existe tudo isso. O trabalho que se tem é pegar esse material e trabalhar numa linguagem pedagógica para que o professor possa trabalhar em sala de aula. Porque não é fácil. Daí a importância dos mestrados profissionais.

8. Você poderia detalhar um pouco mais sobre suas atividades em relação à educação para o patrimônio em sala de aula? Impressões, experiências, momentos relevantes e produções desenvolvidas pelos alunos?

É, tem algumas questões interessantes que merecem atenção. Feito com essa experimentação. Eu gosto muito de levar a criança a experimentar a arte, a memória. Eu gosto de pegar os instrumentos, levar as crianças pro auditório, passar os vídeos pra eles, para eles tocarem. Gosto de chamar pessoas para cantar as músicas. Experimentar. Em outras épocas, podia chamar a banda de congo na escola. Eu não toco banda de congo na escola porque não faz parte da minha herança. Eu estaria me apropriando de uma herança cultural que é inclusive tombada. Tombada não pode ser usada de forma irresponsável. Então o que eu posso fazer é experimentar as crianças com o tambor, tocando o tambor, cantando, analisando as letras de música usando os instrumentos de congo para fazer outros ritmos. Ritmos de *pop rock*. Isso eu faço e gosto de fazer. Hoje, ainda faço, mas como te falei, hoje as coisas não são tão fáceis. Aqui mesmo nesta escola eu já levei as crianças e já fizemos samba *funk*. A gente faz isso para dar-lhes a chance de experimentar o instrumento. E, a partir daí, trazer a memória das pessoas que fazem isso. Depois que eles vivenciam isso, eu parto da experiência pessoal para trabalhar depois os conteúdos.

A gente tem estudado, as pessoas têm se apropriado, essa é uma crítica da realidade. Hoje tem mais banda de congo do que tinha há vinte anos atrás. O congo está crescendo. Algumas pessoas estão se apropriando. E existe também uma coisa. Que é para ser estudada, eu estudei. A religiosidade. Algumas pessoas religiosas, o sr. Jorval mesmo, se recusava em falar do congo porque se converteu a uma religião. Os cultos aconteciam na casa dele. Era o Sítio São Benedito. São Benedito é o santo parceiro dos negros, então é nome de várias bandas de congo no estado. E o sítio dele tem este nome. E quando ele falava, a família dele estava assim meio rabugenta, contrariada. Aí ele cantou várias músicas para mim depois inclusive músicas que ele tinha feito. Religiosas, no ritmo de congo. Ele vivia e sabia. Sabia que o congo não tinha nada que ofendesse a religião. Só que o avanço do protestantismo naquela região está afastando as pessoas do congo, aí vem as pessoas e pegam e conseguem até mesmo capital político, dinheiro e passa. Mas esse fenômeno ainda vai ser

estudado. É só minha percepção do que eu vi na região que eu estudei. As pessoas às vezes são do congo e não falam. Por exemplo, uma pedagoga nossa aqui falou que um aluno da minha turma aqui é ogã. Eu estava planejando o que vou fazer, em novembro, aí ela sugeriu que eu conversasse com o aluno e o chamasse para fazer uma performance. Ele negou. Ele falou: não, eu não sou ogã. Ele ficou desconfortável com a pergunta dando a impressão de que ele é realmente, mas que não pode falar. Pelo que a pedagoga falou, que ela tem familiares que são do candomblé e ela confirmou que ele é. Ele sabe que eu não estou criticando. então pode ser que tenham alunos do congo, mas não falam. E há também a dificuldade que a gente tem da resistência, do preconceito. No passado, falar em candomblé e umbanda na sala de aula era muito mais fácil. Hoje para você ter essa conversa, você pode ter problemas com algumas pessoas. Por exemplo, uma aluna minha pediu que eu falasse das religiões africanas porque ela é da umbanda. Alunos, que são muito ligados a mim, falaram que, se eu trabalhasse o conteúdo, sairiam da sala de aula. Falaram isto olhando para a aluna. E são, inclusive, amigos dela. É muita dificuldade que a gente tem ao trazer memórias enquanto resistência por causa do racismo, da intolerância.

9. Você gostaria de ter um material didático sobre as possibilidades da educação para o patrimônio? Tem alguma sugestão de temas, organização e desenvolvimento de atividades que atendam os professores auxiliando-os nas aulas?

Eu acredito que um material didático, para mim, seria o mais importante. Criar um local onde nós pudéssemos colher materiais diversos. Não necessariamente, didático, mas, por exemplo, eu conversava na formação que nós tivemos na terça feira com Maristela (gestora do Ensino Fundamental na PMV), é uma ideia antiga que eu passei pra ela. Eles me chamaram até para trabalhar na Seme, com formação. Eu fui chamado e recusei. E ao mesmo tempo no Ceafro. Eu não aceitei por uma série de fatores que não cabem neste momento. Eu gostaria de ajudar. Esse portal, por exemplo, esse portal a que eu tive acesso que eu te falei, tem muita coisa. O professor consegue produzir uma sequência didática a partir daquele material. O que falta é capacitação. Como no caso do equívoco dos bailes e bandas de congo. Essa capacitação é que falta. Mas o material disponível em um local, pra mim já seria de grande importância. Falei com a Maristela, construir esse material onde tivesse fontes temáticas. Diversas entrevistas de congueiros estão na internet. Não só de pessoas falando sobre o congo, mas os congueiros falando. Eu organizei uma vez na Ufes, um encontro sobre o congo. Eles queriam que eu falasse sobre a minha dissertação. Era um café sociológico. Eu falei não. Que tal se a gente fizesse um café com os congueiros? Aquele que me capacitou. Aí fizemos. Lotou. Fonte primária. Existe material. Esse material, se a gente conseguisse organizar, se tivéssemos esse material, organizado, contribuiria bastante.

Agora evidentemente que o material didático, se pudesse ter, seria o melhor. Para mim, ter um material é de grande valor, mas eu entendo que para alguns professores,

ter uma sequência didática vai facilitar muito. Infelizmente nem todo mundo tem esta formação, capacitação. Qual a diferença entre jongo e congo. Muitas pessoas veem o jongo e acham que é congo. Se você for no sul do estado, acontece o contrário. E essas diferenciações, esse debate, até porque algumas bandas do sul se identificam, de acordo com a necessidade, se identificam como congo quando é interessante. E vice-versa. A identificação é muito política. Tem momentos que os índios se identificam como tapajós, tem momentos que eles falam pera aí. Tapajós é a grande nação, mas eu sou daquele grupo específico. Então tem momentos de identificação específicos que vão ser politicamente interessantes. As pessoas não têm esta noção, é aí que a formação seria essencial. Não tendo a formação, o material didático seria importante. Isso facilitaria chegar à sala de aula. Isso daria um suporte maior aos professores que não tiveram esse contato com o estudo. Mas o acesso ao documento seria importante. É assim, não existe acesso à documentação e isso é necessário. Não existe formação continuada com essas temáticas. Tenho a impressão de que nesse tempo que estou na prefeitura de Vitória nunca foi dada formação sobre cultura popular, sobre patrimônio e falta material didático. Pra mim, preencher a primeira lacuna da documentação seria o princípio, a formação seria a segunda e, a terceira, seria fundamental oferecer material didático. Faço a sugestão. Sei que o mestrado é muito rápido, mas talvez você possa oferecer como produto, a formação e atividades. O produto, uma parte sobre a formação teórica, um capítulo, sobre a vivência da formação. Me coloco à disposição para ajudar, e uma parte de subsídios de sequência didática. É bem trabalhoso, mas seria, para mim, o ideal.

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SANDRA LOUREIRO FALLER PESSANHA

**DATA:** 14 nov. 2023

**HORÁRIO:** 14:00

**DURAÇÃO:** 44 minutos

**LOCAL:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Leonor Pereira da Silva

1. Poderia se identificar e falar de sua formação inicial (instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência)?

Boa tarde! Meu nome completo é Sandra Loureiro Faller Pessanha, sou formada em História pela UFES e concluí a graduação em 2005. Depois eu fiz o curso de Mestrado em Educação e defendi a dissertação em 2011. Sou professora desde 2003, como contratada inicialmente e me tornei estatutária em 2010 pela rede de Vitória. Passei por algumas escolas. Estou nessa escola, Maria Leonor Pereira Silva, desde 2017, onde leciono para todas as turmas do 6º ao 9º ano. Duas turmas de 6º, duas de 7º, duas de 8º e duas de 9º ano. Eu sou professora efetiva também na rede de Serra desde 2010. Trabalhei como professora contratada também na rede de Cariacica, na rede estadual e em Vila Velha. Eu atuo como professora de história, sem outros projetos complementares.

2. Na sua formação inicial, foram oferecidas disciplinas que contemplassem a discussão da memória e questões identitárias? Na formação continuada, como foi essa formação?

Na graduação, que eu me lembre, não. Eu estudei muito sobre cultura, identidade e diferença durante o curso de mestrado. Na formação continuada, a gente fala muito sobre identidade até porque se trabalha muito a questão étnico-racial. Então, entra muito nesta questão da identidade, de cultura. Discute -se muito sobre essa temática, mas principalmente com esse foco da questão étnico-racial. A gente discute muito cultura e identidade cultural.

3. Na sua formação inicial, foram abordadas questões voltadas para o patrimônio cultural ou educação para o patrimônio? Na formação continuada, como tem sido essa formação?

Inicial que você fala é na graduação? Sobre patrimônio, que eu me lembre, não. Não foi discutido isso. Na graduação não. No mestrado, sim. A gente assistiu ao filme *Narradores de Javé*. Esse filme é muito bom porque trabalha muitas questões relevantes, a própria importância da escrita, do registro escrito. O filme fala também sobre a questão da história oral, pois ela ainda não é tão valorizada quanto o que está escrito. Então, os moradores da região precisavam contar a história para poder preservar a cidade porque ela seria inundada para a construção de uma hidrelétrica. E eles precisavam contar a história do lugar, comprovar que o lugar possuía algum

patrimônio a ser preservado. Se tivesse um patrimônio, a cidade não seria inundada. Não me lembro de termos feito nenhuma visitação a patrimônios. Mas discutimos um pouco de patrimônio, um pouco também de história oral, de identidade cultural. Essas questões foram atravessadas nesta disciplina.

Na formação continuada da rede de Vitória, nós visitamos o centro histórico, o Palácio Anchieta, as construções no entorno do Palácio. Na Serra, também visitamos as ruínas de Queimados nesse ano. Teve uma outra visitação, não me lembro bem se foi no começo deste ano ou no final do ano passado, que eu não pude fazer, que foi o centro histórico de Serra Sede.

De uns tempos pra cá, os grupos que estão à frente das formações têm a preocupação e o cuidado de ampliar as discussões, fazer essas visitações para enriquecer as nossas formações e de incentivar para que os professores promovam essas visitas aos estudantes. Porque eu vejo que não é simplesmente para conhecer, porque o conhecer a gente também pode buscar. Mas quando é em grupo, além de ser mais enriquecedor, nós podemos reproduzir essas experiências com os estudantes porque, às vezes, nós queremos fazer uma abordagem com alunos, mas quando é um lugar que a gente não conhece tanto, como foi o caso de Santa Maria, quando você vai com o grupo de história, com formadores, você já tem um direcionamento. Como é que eu vou trabalhar isso aqui com os meninos? Aí você tem uma ampliação das possibilidades. Eu acho muito importante este tipo de formação. Muito enriquecedor. E dá para a gente trabalhar com os alunos.

4. Qual conteúdo ou quais conteúdos você trabalha por meio do patrimônio cultural e em quais anos do Ensino Fundamental? Você parte da história local ou regional, nacional ou mundial para trabalhar o referido conteúdo?

Principalmente 6º ano. Quando eu vou falar sobre identidade e cultura, aí eu falo também sobre patrimônio cultura, mas, às vezes, quando a gente fala de República por exemplo, com o 8º ano no final do ano, a Proclamação da República, o conceito de república, de novo, porque no 6º ano a gente fala de República também. Ou o 9º ano, eu gosto de ir ao centro histórico porque aí eu falo do Palácio Anchieta e vou fazendo outros *links* com eles. Falo um pouco de política, trabalho a questão dos patrimônios relacionando à política. Porque a preservação ou não dos patrimônios também é política. Também não. É política. Então, quando eu estou falando desses aspectos, conceitos, república, política, eu faço a visita com os estudantes. Começo pelo palácio Anchieta, depois aproveito e faço [a visitação] do entorno ali abordando essas questões políticas em relação à preservação do patrimônio.

Então, eu parto da história local, principalmente local, mas sempre fazendo um *link* com o nacional. Na verdade, começa daqui, mas vou fazendo *link* com todos, estado, Brasil e mundo. A gente tem que fazer essas conexões. Eu falo pra eles, imagina a gente está falando de patrimônios, de identidade. Imagina se você for passear lá no Japão. E aí de repente você passa por uma loja e vê um cartão postal com o convento da Penha. Você vai achar normal? Aí você fala: o que que o convento da Penha está fazendo aqui, meu Deus, no Japão? Deve ter algum brasileiro aqui. É uma questão de identidade. Você vai passar por inúmeros postais, com várias pontes, com várias construções, igrejas, que pra você não vai despertar nenhum sentimento. Nenhum

sentido, pois você não sabe o que é. Você pode achar bonito, achar feio. Mas não vai te despertar nenhum sentimento de identificação. Mas se você vê aquilo que é do seu estado quando está em outro lugar do mundo, você vai falar: “isso é do meu estado! do meu lugar. Alguém aqui deve ser do mesmo lugar que eu.” Então vou trabalhando esses patrimônios. Eu falo até de outros patrimônios, Torre Eiffel, Estátua da Liberdade. Engraçado como eles conseguem situar esses patrimônios de outros lugares, identificar onde está a Torre Eiffel, onde está a Estátua da Liberdade. Eles têm muito mais facilidade de situar esse tipo de construção, porque é muito famoso, porque passa na televisão etc. do que os daqui. A história local, do Brasil, como eles conhecem pouco.

5. Qual conteúdo ou quais conteúdos de história local você trabalha com ênfase na visita e/ou estudo de patrimônios culturais? Em quais anos do Ensino Fundamental? Que materiais didáticos você utiliza?

Então. 6º ano nós trabalhamos questões de identidade, diferença, cultura, patrimônios culturais. Eu costumo levar as turmas de 6º ano ao Convento da Penha. Porque o Convento da Penha, para 6º ano, é uma aula interdisciplinar. É um conteúdo que eu gosto de fazer parceria com geografia: a gente fala de mata atlântica, da estrutura do lugar, da natureza, da formação geológica etc. Em relação à história do Convento da Penha, eu vou falando sobre a construção, escravização, vamos abordando vários temas. Falo dos indígenas, da escravização dos indígenas. Antes, na sala de aula, tem todo um preparo que vamos abordando também. E ao mesmo tempo é prazeroso para eles também, por serem mais novos, terem mais energia. Porque em lugares fechados, eles ficam entediados rapidamente, eles fazem barulho demais, então levamos ao Convento da Penha. Eu considero primeiro porque é o começo da nossa história, como um início da colonização. Vila Velha, a gente mostra a construção, a Prainha, a Igreja do Rosário. Eu mostro para os alunos, do alto do Convento, a vista da Terceira Ponte, mostro onde fica o batalhão, explico para eles sobre a chegada dos portugueses: que eles vieram do mar aberto e passaram por aquele canal que leva hoje ao porto. Mostro para eles [isto tudo já explicado em sala de aula] que esse canal vai estreitando, parecendo um braço de rio. Então eles [os portugueses] achavam que estavam entrando em um rio, por ser mais estreito e as águas mais calmas para as caravelas navegarem. Então eu vou mostrando e explicando. Aproveito para falar um pouquinho sobre a colonização, o início da formação do Espírito Santo como capitania. E vou trabalhando essas questões todas com eles. Isso com o 6º ano. E eles gostam muito. Eles amam. Ali tem um espaço para fazerem o lanchinho deles e até confraternizarem um pouco.

Quando trabalho os conteúdos e conceitos de república e política com o 9º ano, vamos para o Centro Histórico de Vitória, da formação política da República. Principalmente com o Palácio Anchieta. A construção é fundamental. Qual o significado do patrimônio? Em qual contexto ele foi construído? O patrimônio é importantíssimo. Ele carrega a identidade do lugar, a formação do lugar, do povo também. As nossas características culturais estão ao redor do patrimônio, eles têm um significado identitário que eu acho importantíssimo trabalhar.

Material didático. Então. Eu tenho usado com os alunos o livro didático e vou trazendo outros textos, às vezes as coisas que eu mesma vou produzindo, do que eu estudei. Sobre essa temática, esses conceitos, mas, para o patrimônio, eu tenho material que

ao longo dos anos eu fui conseguindo, principalmente do Projeto Visitar, de 2010. Não esse que temos agora. O Projeto Visitar, de 2010, era um projeto riquíssimo, com vários folders, eu acho que uns cinco se não me engano, que falavam dos patrimônios, com roteiros. Quando eu comecei a fazer as visitas, a guarda municipal acompanhava. Havia estagiários do próprio projeto. Agora não. Eu levo os estudantes sem guarda municipal, sem estagiários, sem monitor, eu mesma vou guiando a visita, com o auxílio dos materiais que fui conseguindo ao longo do tempo, e que trabalha os patrimônios. Eu uso como suporte esse material até para eu poder relembrar algumas coisas. Porque a gente acaba esquecendo alguns detalhes, por exemplo: Viaduto Caramuru, Igreja de São Gonçalo. Quando eu planejo a visita, eu resgato esses materiais, mostro fotos antigas. Eles gostam bastante. Para os meninos, eu uso esses materiais. Mas como suporte para mim, eu tenho estes do Projeto Visitar.

6. Qual a relevância para você em se trabalhar a história por meio dos patrimônios culturais? Qual a sua percepção, em relação ao aluno, ao estudar a história por meio dos patrimônios culturais? Há alguma experiência nesse sentido que queira compartilhar?

Então, eu acho muito importante conhecer a identidade do lugar, conhecer e se reconhecer nestes lugares. Vários dos nossos alunos nunca visitaram nenhum patrimônio cultural, não conhecem esses patrimônios. Quando vão ao convento, eles ficam encantados. O mais importante é isso. Eles ficam curiosos mesmo, eles querem saber, eles vão perguntando. Quando eu falo na sala de aula e depois, quando estamos visitando o patrimônio, eles perguntam: Professora, é isso que você estava falando? Que parede larga, por que é tão larga? Por que a largura da parede do Convento é tão grande? Da nossa casa não é assim, é do tamanho da nossa mão. Então a gente trabalha a importância da preservação dos patrimônios, pois eles estão carregando um momento da nossa história. Eles carregam um período. O que vai acontecendo ao longo do tempo também deixa marcas naqueles patrimônios. Por exemplo, o Palácio Anchieta: Quanta coisa política foi determinada ali? Quanto da política aquele monumento carrega? Enfim, eu acho importante isso para os alunos conhecerem como era no passado, o porquê daquele tipo de construção, porque hoje não é mais daquele jeito. A importância da questão da identidade, do seu lugar. Então a importância dos patrimônios é essa. Para podermos compreender o passado, porque sem os patrimônios, se tudo for destruído, sem necessidade de preservação, cadê a história? A história vai se perder. Por exemplo, as pirâmides egípcias, os zigurates, isto tudo carrega a história. As construções incas, astecas, maias, tudo isto carrega a história desses povos e é importantíssimo para contar a sua história. A gente tem que ter raiz! A gente veio de onde? Então se a gente destrói tudo, se as construções forem todas embora, boa parte da história vai se perder. E aí é interessante, como você vê, na Inglaterra por exemplo, como se preservam as construções? Você vai modernizando as cidades, porém preservando as construções antigas. Não são nem de cem, duzentos anos atrás. São de muito mais. Quinhentos anos atrás ou mais. E é uma construção de poder. É como se quisessem dizer: "Olha o tempo que nossa civilização tem. Olha nossa história, nós somos os mais antigos". Mas, aqui, o mais antigo tem um sentido de poder. Então assim, parece uma consciência muito maior da necessidade de preservar a história e memória: "Vamos preservar porque é uma história de poder, de uma história vitoriosa". No caso da Inglaterra, da Itália, de Roma: "Vamos preservar nossos símbolos vitoriosos". É um

símbolo de poder, de um império. A preservação dos patrimônios da própria Grécia, de um tempo em que os gregos eram poderosos, reconhecidos por uma ideia de “cultura superior”, porque têm um simbolismo de poder. A gente no Brasil ainda não tem esta consciência. Talvez porque não nos vemos como uma “cultura vitoriosa”, porque não nos enxergamos desta forma, não temos preocupação com a preservação.

Em 2010 nós fizemos duas visitas: Convento da Penha e Centro Histórico de Vitória e trabalhamos todas estas questões: identidade, cultura, patrimônio cultural. Criei um projeto em que os estudantes fizeram pinturas de patrimônios culturais em painéis de barro, que também são patrimônios culturais. Os alunos produziram releituras dos patrimônios culturais na panela de barro. O diretor da escola Maria Estela de Novaes, na época, Marcos (Peu), comprou umas 15 ou 16 painéis de barro na Associação das Paneleiras, porque elas mantêm a tradição. Comprou as painéis ainda sem o cozimento final. Os meninos primeiramente fizeram o rascunho, desenhando a imagem do patrimônio no papel e depois passaram para a panela. Nós participamos de um evento promovido pela Seme para expor os trabalhos produzidos por alunos e com direito à premiação. Nosso trabalho só não venceu porque nós dividimos os votos, foi um voto por panela e não por projeto. Por causa disso não ganhamos. Os meninos ficaram na expectativa. Foi muito bacana esse trabalho. Ele ficou marcado com um dos que eu mais gostei. Por conta da representatividade, do simbolismo de trabalhar os patrimônios em um patrimônio cultural. Já fiz outros trabalhos com releituras, mas esse foi o que mais me marcou.

7. Quais as dificuldades e/ou os desafios que você encontrou ou encontra para realizar as atividades de Educação para o Patrimônio? Por exemplo, saídas de estudos?

Eu acho que nós não temos muito a quem recorrer, faltam suporte, estrutura e material. É aquilo que eu disse: o material que eu tenho, fui adquirindo ao longo do tempo. Este material do Projeto visitar eu tive a sorte de conseguir em 2010. Mas, quem entra hoje na rede, não tem. Então falta material, suporte, monitor. O professor faz intervenções, mas o monitor, com mais informações do patrimônio, faz muita diferença. Quando o monitor, que trabalha com o patrimônio, é formado nessa área, é mais interessante. Muito mais enriquecedor. Falta realmente isso às prefeituras: ter profissionais da área nos patrimônios, fazendo a monitoria, a visita guiada. O professor faz a contextualização histórica, mas a visita guiada amplia informações, atrai a atenção dos alunos. O ônibus é um problema, devido à dificuldade de conseguir. Falta esse apoio. É falta até reconhecimento da prefeitura e dos órgãos públicos em geral sobre a importância das visitas ao patrimônio e sobre o entendimento de que não é passeio. Eu percebo que alguns gestores e as próprias secretarias de educação ainda pensam que saída com aluno é passeio. Não veem como aula, e é uma aula. Uma aula fundamental em que o aluno vive a experiência do patrimônio, algo que ele só vê, na maioria das vezes, na televisão ou no livro, em foto ou vídeos. Então, falta recurso, recursos humanos, como profissionais da área de patrimônio guiando as visitas nos monumentos, quanto recurso financeiro mesmo, do transporte dos alunos. Até outra coisa: o lanche. Porque a gente tem que levar o lanche, mas é trabalhoso, pesado. Temos que levar o galão de água ou suco, pesadíssimos. Andar carregando galão é difícil. Vamos falar dos entraves para realizar saídas: como que eu vou subir o Convento com um galão de suco? A prefeitura não deixa levar industrializado. Nós conseguimos umas garrafinhas

descartáveis, que a prefeitura disponibilizou após muitos pedidos, mas foram poucas. Para fazer visitas técnicas, teria que ter sempre disponível na escola, ser entregue com regularidade. Enfim, a logística para organizar saídas de estudos é complicada, trabalhosa. A gente fica dando jeitinho, mas é complicado. Deveria ter algo mais organizado e sistematizado pela prefeitura. Nas visitas técnicas, nós andamos muito. Não é uma atividade que você se senta e fica. É uma atividade em que percorremos distâncias relativamente grandes. Precisamos de uma estrutura melhor.

8. Você poderia detalhar um pouco mais sobre suas atividades em relação à educação para o patrimônio em sala de aula? Impressões, experiências, momentos relevantes e produções desenvolvidas pelos alunos?

Em sala de aula é o que eu já expliquei anteriormente. Eu mostro imagens, vou perguntando sobre o que eles já viram ou ouviram falar, partindo do que eles conhecem para explicar sobre os patrimônios materiais e imateriais. Uso como exemplo o que os alunos desejam muito nessa fase, que é ser jogador de futebol: “se você for morar fora do Brasil, e você vir uma mochila ou uma bolsa com a estampa da Terceira Ponte, rapidamente você identifica e se reconhece”. Então eu trabalho muito a questão da identidade. Patrimônio cultural para mim deve ser sempre trabalhado a partir desta questão da identidade. Por exemplo, eu pergunto para eles [alunos]: você come ou já comeu moqueca capixaba? Alguns falam: eca! Não gosto de peixe! Eu trabalho então a questão da identidade sob a perspectiva da coletividade. Porque o fato de você não gostar de moqueca não faz ela deixar de ser patrimônio cultural. Porque é a cultura de um povo, do coletivo. Não é seu nem meu. É nosso. Porque eu nunca fui ao convento... mas o convento é parte do meu lugar. Eu trabalho sempre nessa discussão da identidade coletiva como patrimônio cultural. Os nossos hábitos, práticas e valores culturais.

9. Você gostaria de ter um material didático sobre as possibilidades da educação para o patrimônio? Tem alguma sugestão de temas, organização e desenvolvimento de atividades que atendam os professores auxiliando-os nas aulas?

Então. Patrimônio de onde? de Vitória? Do estado? Se a gente tivesse algum um material mais completo do que folders ajudaria muito, com certeza. Principalmente para quem está chegando agora, que não teve acesso a esse material do Projeto Visitar. Eu acho que se a gente tivesse, seria muito bom. O professor não é especialista em patrimônio. Não é minha área de pesquisa nem minha área de trabalho. Ter que ensinar desde a história local até a história geral dificulta ter o tempo de pesquisa para estudar especificamente cada patrimônio. Então se nós tivéssemos um material com essas informações, facilitaria muito, ajudaria com certeza.

Eu acho que um material que organizasse, sistematizasse a história e a imagem de cada patrimônio, ontem e hoje, as transformações sofridas ao longo do tempo. Que *links* podemos fazer com esse patrimônio? Que discussão transversal poderíamos fazer? Por exemplo, como eu faço quando estudamos o Convento da Penha, com a disciplina de geografia: que formação rochosa é essa? O que é a penha? O que é a mata atlântica? Na disciplina de história, abordo a chegada do colonizador, a escravização indígena, a construção. Que abordagens podem ser sugeridas? Que

conceitos ou abordagens do conteúdo de história eu poderia fazer ao estudar a igreja de São Gonçalo? E com o Palácio Anchieta? Um material nesse sentido contribuiria com o ensino de história. Como eu falei, eu tenho facilidade e faço esse trabalho porque adquirei e produzi material ao longo do tempo, eu já dou aulas há bastante tempo. Mas, quem está ingressando agora, se tivesse esse material, um manual com esses patrimônios, com essas sugestões de abordagens e conceitos, com esses *links*, seria muito bom. Porque os professores saberiam quais conteúdos trabalhar com cada patrimônio. Um material sistematizado. Por exemplo, a Catedral de Vitória. Ah! É uma igreja. Não é só uma igreja. Foi construída em que contexto? Por quem? Quais os usos atuais? De cada patrimônio, fazer uma conexão com um, com outros conceitos. Você usa um patrimônio para discutir um conceito. Como eu trabalho com o Palácio Anchieta. Quando eu falo de República. Por que é político? Por que é uma construção política? Por que era uma igreja, virou um colégio e hoje um palácio? Falar da arquitetura, da construção. No trabalho com o patrimônio, você pode abordar tantas questões, conceitos, tanta coisa. São tantas conexões. Então um material que mostrasse essas conexões com sugestões do que trabalhar com esse patrimônio. Um manual, um roteiro. Seria algo nessa proposta.

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA LAVÍNIA COUTINHO CARDOSO

**DATA:** 21 nov. 2023

**HORÁRIO:** 14:00

**DURAÇÃO:** 1 hora e 30 minutos

**LOCAL:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita de Cássia de Oliveira

1. Poderia se identificar e falar de sua formação inicial (instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência)?

Boa tarde, meu nome é Lavínia Coutinho Cardoso, sou formada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo, também sou especialista em História Política pela mesma universidade e sou mestre em História Social das Relações Políticas, também pela mesma universidade; tenho especialização em mídias pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Eu atuo já há muito tempo em sala de aula e, em 2011, eu passei no concurso e desde então eu estou professora da prefeitura de Vitória e sou pesquisadora do (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/Ufes). E faço outras coisas, pesquisas. A gente está sempre envolvida em alguma pesquisa ou outras atividades acadêmicas. Mais de trinta anos na docência, desde 93. Também atuei na licenciatura no ensino superior, no interior, Cachoeiro de Itapemirim, na faculdade São Camilo, e na Fabavi e Multivix, na capital. Depois, me dediquei mais aos adolescentes. Muitas pessoas me perguntam se eu não vou voltar ao ensino superior. No momento, não. Eu gosto de trabalhar com adolescentes. As pessoas enxergam a formação numa categoria hierárquica. Quem tem mestrado e doutorado não deveria dar aulas na educação básica. É um discurso invisível, assim como o discurso eurocentrado. Quando eu assumi na PMV eu já tinha o mestrado.

2. Na sua formação inicial, foram oferecidas disciplinas que contemplassem a discussão da memória e questões identitárias? Na formação continuada, como foi essa formação?

Em relação à temática da memória, tinham aquelas disciplinas que a gente cursa, mas sempre no sentido tradicional. Eu fui aluna de Luís Guilherme Santos Neves. Com uma perspectiva muito tradicional da história. Eu peguei a transição no departamento. Dos professores mais antigos, Luís Guilherme, Léa Brígida, Gabriel Bitencourt. E peguei os novos, Estilaque Ferreira, Tom Gil. A abordagem da temática da memória, mas enquanto uma visão tradicional. Tive mais discussões sobre a memória com o professor Cleber, mas dentro da perspectiva da ancestralidade. E das questões identitárias, também com o Cleber Maciel. Nós pesquisamos sobre candomblé e umbanda. Não foi o currículo de história que me deu essa formação. Mas nas discussões e pesquisas, nas experimentações que a gente propunha e realizou com alguns professores no curso. Então eu tive uma formação além dessa formação tradicional sobre patrimônio, legislação. Que é importante saber, mas eu fui além, mas

eram questões que hoje são mais discutidas como ancestralidade. A frase “o futuro é ancestral” diz muito do debate e das discussões na atualidade. Na prefeitura, na formação continuada, o primeiro curso que eu fiz foi na linha da inclusão. Eu fiz uma formação sobre altas habilidades. Foi excelente. Mas em relação à memória neste ano tivemos algumas propostas de excursão. Mas ainda bem voltadas ao tradicional. Ainda é uma discussão que a PMV precisa realizar, nas formações continuadas, em uma discussão da ancestralidade, do decolonialidade, das identidades, ainda não foi feita. Precisamos deste debate. A PMV tem muita gente capacitada e bons profissionais, mas nesta área, não temos essa representatividade. A área de humanas, na Seme, precisa ser mais bem estruturada.

3. Na sua formação inicial foram abordadas questões voltadas para o patrimônio cultural ou educação para o patrimônio? Na formação continuada, como tem sido essa formação?

Na minha formação inicial eu fui estagiária do Iphan. No primeiro projeto de revitalização do centro de Vitória, eu fui estagiária da PMV e do Iphan, era um convênio. Fizemos o mapeamento dos imóveis tombados. E, nessa época, via esses estágios, eu tive contato com a literatura, a legislação sobre patrimônio. Que ainda era uma visão muito tradicional. O tombamento dos imóveis e bens é um projeto que reflete a colonialidade, a conquista. No Brasil, esse sentido de brasilidade, de identidade nacional foi construído e forjado por esse projeto colonizador e capitalista e elitista com a participação inclusive do IGES. A arquitetura colonial e barroca passa a ser nosso modelo. A visão de patrimônio do Iphan é essa, uma visão que ainda não rompeu, não deu um passo para avançar nessa perspectiva da colonialidade. Nosso patrimônio, em sua maioria, é a arquitetura colonial portuguesa. Veja, Ouro Preto, por exemplo, a marca da violência, do colonizador. Ainda precisamos dar um passo à frente. A Unesco, ao tomar Timbuctu, mostra a intenção. Mas ainda é um gesto muito pequeno. O mito da democracia racial junto com esse projeto de brasilidade ainda persiste no Brasil.

Na PMV, essa formação precisa acontecer, mas com pessoas da área, com professores de história e geografia, da área de humanas.

4. Qual conteúdo ou quais conteúdos você trabalha por meio do patrimônio cultural e em quais anos do Ensino Fundamental? Você parte da história local ou regional, nacional ou mundial para trabalhar o referido conteúdo?

Na verdade, eu saio dessa visão de patrimônio edificado e trabalho mais focada na ancestralidade, da memória ancestral, do referenciar-se e saber quais são suas origens. A gente precisa se ver, não esquecer nossas origens africanas, indígenas. Eu trabalho muito isto. Eles [alunos] têm uma visão marcada pelo preconceito, pelo mito da brasilidade. A maioria não se vê negro. Não se reconhece negro. Essas discussões pipocam o tempo todo na sala de aula. Todas essas discussões de patrimônio e memória eu trabalho na interseccionalidade com as discussões sobre a ancestralidade. Esses dias um aluno me contou que o avô disse que ele descendia de um bisavô tupi guarani. Ele ficou todo feliz, veio me contar porque essa discussão estava acontecendo em nossas aulas. Quem não tem memória não tem

reconhecimento de suas origens. Qual é a doença depois do câncer que mais aterroriza as pessoas? A demência. A memória é nossa inteligência. A perda de nossa memória, de nossa identidade. Gosto de fazer um exercício com eles, uma brincadeira. Peço que eles fechem os olhos e imaginem que eles esqueceram seu nome, sua família, que perderam sua memória. No final, pergunto o que sobra? Nada. Sua essência é sua origem, sua ancestralidade. Na história, essa é uma discussão permanente. A história é um elástico, em que essas discussões vão e voltam a todo momento, em todos conteúdos. Vai e volta. O conteúdo é um instrumento para essas reflexões sobre identidade, memória e patrimônio. Na verdade, eu saio dessa coisa do tradicional, do monumento. Eu tenho trabalhado com meus alunos por meio da perspectiva da ancestralidade, da memória, do referenciar-se, de saber que é uma referência para você.

5. Qual conteúdo ou quais conteúdos de história local você trabalha com ênfase na visitação e/ou estudo de patrimônios culturais? Em quais anos do Ensino Fundamental? Que materiais didáticos você utiliza?

Eu já fiz muitos projetos de visitação. Na minha prática, durante esses anos todos, eu já fiz muita visitação e projetos. Ao centro histórico de Vitória, principalmente. O material didático, eu preparava, principalmente com imagens antigas, fotos, em *Power Point*. Foi um projeto de história local. Trabalhei em parceria com a professora de geografia, com as turmas de 8º ano. Esse foi o último que eu fiz. Sempre com a perspectiva da história local e da identidade. Realizei também, em uma disciplina eletiva, na EMEFTI Moacyr Avidos, um projeto que destacamos, vinculamos a questão da cultura, da memória e identidades, com o 9º e 8º ano. Trabalhamos com filmes, quando destacamos personalidades marginalizadas, silenciadas devido sobretudo às origens social e étnica, ao racismo. Foi um projeto muito rico. Os alunos participaram ativamente. Usamos muitos recursos. Fizemos debates e discussões, rodas de conversa. Foi um diálogo da história com as subjetividades, destacando a questão das identidades, da construção das identidades. Foi um projeto muito importante que eu gostei muito de realizar. A temática da história local e do patrimônio não é algo muito comum na minha prática. Mas já realizei trabalhos significativos. Este ano, por exemplo, não realizei nada sobre a história local. Mas meu trabalho com a temática do patrimônio é sempre a partir das narrativas mais modernas, nessa perspectiva da memória da ancestralidade e da construção das identidades.

6. Qual a relevância para você em se trabalhar a história por meio dos patrimônios culturais? Qual a sua percepção, em relação ao aluno, ao estudar a história por meio dos patrimônios culturais? Há alguma experiência nesse sentido que queira compartilhar?

Sim. Acho importante sim. Na verdade, quando o Brasil construiu esta história de passado comum de patrimônio histórico? Foi exatamente para dar sentido, noção de pertencimento. Como você vai ter o sentimento de pertencimento se você não conhece? Então o conhecer o patrimônio é muito importante. É importante essas novas narrativas para construir memórias, identidades. Mas acho que essa visão tradicional dos monumentos alicerça o sentimento de pertencimento. Agora só

precisamos saber qual é este patrimônio. Agora, por exemplo, tem uma proposta de mostrar a Vitória negra. Tenho a vontade de montar um roteiro. Da Piedade, do mercado da Vila Rubim, das colônias de pescadores da praia do Suá, das Caieiras, do galpão das paneleiras [da herança indígena], do congo, das escolas de samba, do Mucane, da igreja do Rosário, dos territórios negros da cidade. Um roteiro que fuja do tradicional. Que destaque a Vitória negra. Mas ainda é só uma proposta.

7. Quais as dificuldades e/ou os desafios que você encontrou ou encontra para realizar as atividades de educação para o patrimônio? Por exemplo, saídas de estudos?

Todo o planejamento que envolve as atividades de saída de estudos é um trabalho de muitos detalhes, de burocracia, envio de bilhetes, da estrutura da saída, ônibus, alimentação. Isso ainda é um problema. As saídas que têm acontecido ultimamente na escola vêm sendo direcionadas, o que não é exatamente um problema, mas que dificulta mais as saídas planejadas por professores, devido à geração de demanda de trabalho para o corpo técnico pedagógico da escola. Essas saídas direcionadas estão acontecendo a partir da perspectiva de passeios, de lazer. O que garante mais visibilidade e apreço da comunidade para a gestão municipal. Esses fatores, somados têm sido um enorme dificultador para a realização das saídas de estudo.

8. Você poderia detalhar um pouco mais sobre suas atividades em relação à educação para o patrimônio em sala de aula? Impressões, experiências, momentos relevantes e produções desenvolvidas pelos alunos?

Pesquisa na internet, deixo que eles usem o celular para desenvolverem as pesquisas. O que mais gosto de fazer, é de debates, discussão e rodas de conversa sobre algumas temáticas do patrimônio de da memória. Tenho usado também as dinâmicas com atividades de valorização da cultura e de valorização da diversidade cultural. Do que é patrimônio cultural. Das músicas, danças, festas. Eu falo assim, a gente precisa se ver, não esquecer de onde a gente vem, não esquecer de sua origem, das nossas origens. Eu trabalho muito com isso. Porque eles têm a visão que a maioria dos brasileiros tem em relação a sua história... Então eu acho que toda discussão de memória de patrimônio que eu trabalho é por meio das interseccionalidades, da transversalidade. Trabalhando exatamente essas questões principalmente identitárias. Eu trabalho a Lei 10. 639. Eu trabalho as questões indígenas com eles. Com atividades de muita reflexão valorizando o que eles pensam.

9. Você gostaria de ter um material didático sobre as possibilidades da Educação para o Patrimônio? Tem alguma sugestão de temas, organização e desenvolvimento de atividades que atendam os professores auxiliando-os nas aulas?

Eu gostaria que a proposta dos territórios negros fosse montada. Eu acho que um material que pudesse ser acessado *online* e presencial seria muito bom. Viabilizaria tanto para as escolas que têm facilidade de realizar as saídas de estudo quanto aquelas que não podem. Poderíamos pensar em um projeto que partisse da ideia do pertencimento do se reconhecer em alguns espaços. Quais são os territórios

invisibilizados? Porque são invisibilizados? Qual o sentido de pertencimento? Fazer um mapeamento e, a partir dele, trabalhar os territórios negros de Vitória. Isso sim seria muito legal. Um *site*, um jogo. Algo mais dinâmico ou interativo. Um desenho, animação, vídeo. Uma plataforma também seria interessante. Primeiro, na verdade, seria um inventário do patrimônio cultural capixaba.

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA OLGA MENDES PEREIRA SABADINI

**DATA:** 27 fev. 2024

**HORÁRIO:** 9:00

**DURAÇÃO:** 34 minutos

**LOCAL:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro de Castro Mattos

1. Poderia se identificar e falar de sua formação inicial (instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência)?

Meu nome é Olga Mendes Pereira Sabadini, me formei em História na Universidade Federal do Espírito Santo. Eu atuo e sempre atuei na escola pública. Já atuei no estado, Cariacica e atualmente na Serra e Vitória. Trabalho na Escola Álvaro de Castro Matos, em Vitória e em outra escola, da rede de Serra. Eu tenho três graduações. Quando eu fiz História, minha ideia era cursar a faculdade e eu não imaginei que iria dar aulas. Quando eu me formei, eu fiz o quê? Fui dar aulas. Minha mãe, que era diretora de escola pública, foi procurada por uma amiga que também era diretora de outra escola pública e que estava precisando de professor de história, me dando a oportunidade de trabalhar. E lá fui eu, dar aulas para quatro turmas de 6º ano. A primeira turma que eu trabalhei, eu tive vontade de fugir. Eu fiz a graduação sem trabalhar com educação. Eu tinha uma outra fonte de renda que era o desenvolvimento de projetos de engenharia. E isso fez muita falta. Eu precisava trabalhar, já tinha terminado a graduação e precisava trabalhar. E assim fui por dois anos. Eu não me sentia professora. Eu estava professora. Aquilo foi um laboratório. Quando eu fui para a segunda escola, eu aprendi a ter prazer em meu trabalho, aprendi a ser professora. Quando terminei a graduação, algum tempo depois, eu fiz uma pós-graduação em Informática na Educação pelo Ifes. Em seguida, fiz outra pós, em Licenciatura em Informática. Nessa pós, eu percebi que a exigência em outros cursos e oportunidades era para quem tem pedagogia. Então resolvi fazer uma outra graduação, agora em pedagogia. Eu comecei a trabalhar em 1999. Então tenho 25 anos de sala de aula.

2. Na sua formação inicialm foram oferecidas disciplinas que contemplassem a discussão da memória e questões identitárias? Na formação continuada, como foi essa formação?

Não. Eu não lembro de nenhuma disciplina ou discussão com essa temática. Na formação continuada, de área oferecida pelas secretarias, sim. Serra deu uma formação sobre a história de Queimados. Vitória também já proporcionou algumas formações. Mas há muito tempo. Visitamos as escolas de ciência, museus. No ano passado, tivemos uma com a temática da memória e identidade pomerana com uma viagem formativa, mas foi uma exceção. Não é uma temática que aparece regularmente na formação continuada.

3. Na sua formação inicial, foram abordadas questões voltadas para o patrimônio cultural ou Educação para o patrimônio? Na formação continuada, como tem sido essa formação?

Não que eu me lembre. Na graduação, não tive nenhuma disciplina que trabalhasse com esta temática.

4. Qual conteúdo ou quais conteúdos você trabalha por meio do patrimônio cultural e em quais anos do Ensino Fundamental? Você parte da história local ou regional, nacional ou mundial para trabalhar o referido conteúdo?

Eu tenho trabalhado essa temática com o 6º ano. Logo no início do ano, abordo a temática do patrimônio cultural. No 9º ano também. Na atual escola da prefeitura de Vitória, a Álvaro, sempre temos projetos interdisciplinares, a temática da cidade, do lugar onde vivemos, do patrimônio sempre aparece. Então a partir de projetos e da interdisciplinaridade, que eu trabalho a temática do patrimônio e da cultura.

5. Qual conteúdo ou quais conteúdos de história local você trabalha com ênfase na visita e ou estudo de patrimônios culturais? Em quais anos do Ensino Fundamental? Que materiais didáticos você utiliza?

Partimos da história local, trabalhando o bairro, a história da escola, o nome da escola. Em uma escola que trabalhei, o Adão Benezath, que fez cinquenta anos na época, desenvolvemos um trabalho sobre patrimônio e o bairro. A Álvaro, em que trabalho neste ano, é uma escola muito conceituada na rede, muitos pais fazem questão que seus filhos estudem lá. Então muitos alunos de outros bairros de Vitória que vêm estudar nela não conhecem a história da escola, do bairro. Então esse é um tema importante para ser desenvolvido. Para que os alunos entendam por que eles estão ali, qual a importância daquela escola.

Dentro dos conteúdos que trabalhamos, a importância do tempo em história e desenvolvendo os conceitos de permanências e mudanças, no 6º ano, trabalhamos muito essas tradições, ancestralidade, cultura e identidade. Inclusive essa temática do patrimônio também está no currículo do 3º e 4º ano das séries iniciais. E as professoras regentes dessas séries desenvolvem um bom trabalho com os alunos. Então quando estamos no 6º ano discutindo essa temática, focamos nas permanências e mudanças relacionados à passagem do tempo.

Eu uso o livro didático, mapas, *data show*. Gosto muito de trabalhar imagens, do passado e atual para que eles possam comparar, perceber as mudanças. Também usamos muito a biblioteca. Na Álvaro, um professor anterior fez um levantamento, trabalho com os alunos e constituiu um acervo bem legal sobre a história da escola, que usamos até hoje.

6. Qual a relevância para você em se trabalhar a história por meio dos patrimônios culturais? Qual a sua percepção, em relação ao aluno, ao estudar a história por meio

dos patrimônios culturais? Há alguma experiência nesse sentido que queira compartilhar?

Eu trabalhei muitos anos em uma escola de um bairro onde os moradores tinham menor poder aquisitivo e os alunos não conheciam nada, não conheciam a cidade, os lugares históricos, o teatro Carlos Gomes, o palácio Anchieta. O centro histórico de Vitória é outro mundo. Já os alunos de bairros onde os moradores tem melhor poder aquisitivo, os alunos conhecem, mas não valorizam. Para eles, é algo comum, sem um sentido de respeito ou preservação. É um abismo social muito grande. Aquilo que o outro não tem que poderia ser muito valorizado, o outro tem e não consegue dar o valor, a devida importância. Então um trabalho para possibilitar a valorização do patrimônio é importante em algumas regiões e escolas. Em outras regiões e escolas da periferia, precisa primeiro conhecer e depois trabalhar as questões de valorização, de pertencimento.

O 6º ano tem interesse e curiosidade em conhecer, mas uma certa imaturidade para compreender a importância e relevância dos patrimônios, já o 9º ano tem um certo desprezo, porque também não reconhece esta importância.

7. Quais as dificuldades e/ou os desafios que você encontrou ou encontra para realizar as atividades de educação para o patrimônio? Por exemplo, saídas de estudos?

A maior dificuldade é a bibliografia, acervo, material escrito. Temos um material que é sempre o mesmo, mas voltado para séries iniciais. Nós, professores, nos matamos para conseguir produzir um material mínimo para trabalhar o patrimônio. O livro didático não aborda a temática. É um desafio para nós, historiadores, trabalharmos essa temática devido à escassez de material, de bibliografia.

8. Você poderia detalhar um pouco mais sobre suas atividades em relação à educação para o patrimônio em sala de aula? Impressões, experiências, momentos relevantes e produções desenvolvidas pelos alunos?

O que os alunos mais gostam de fazer é trabalhar com releituras, eles gostam de desenhar, pintar. Mas às vezes não compreendem a importância do trabalho realizado.

9. Você gostaria de ter um material didático sobre as possibilidades da educação para o patrimônio? Tem alguma sugestão de temas, organização e desenvolvimento de atividades que atendam os professores auxiliando-os nas aulas?

Sim. Gostaria muito de ter acesso a um material mais lúdico, mais artístico, porém com atividades mais concretas, que desenvolvam atividades de construção, de atividades manuais, embora seja difícil conseguir espaço nas escolas para armazenar essas produções. Sem contar que esses trabalhos de confecção, de maquetes, é um trabalho que demanda mais aulas, mais tempo e com nossa carga horária atual é praticamente impossível dar conta dessas atividades e ainda trabalhar o lúdico.

Ficamos limitados pela quantidade de aulas semanais a elaborar mais atividades criativas, de produção concreta e lúdica. E é o que os alunos mais gostam.

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR JEFFERSON LUIS ALVARENGA

**DATA:** 05 mar. 2024

**HORÁRIO:** 10:00

**DURAÇÃO:** 30 min

**LOCAL:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Heloisa de Abreu Júdice Mattos

1. Poderia se identificar e falar de sua formação inicial (instituição em que trabalha e tempo de atuação na docência)?

Meu nome é Jefferson Luís Alvarenga, sou formado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalho na rede municipal de Vitória desde 2007, então já são 17 anos atuando como regente. Sou mestre em Educação, Ciências e Matemática pelo Ifes.

2. Na sua formação inicial, foram oferecidas disciplinas que contemplassem a discussão da memória e questões identitárias? E na formação continuada, como foi esta formação?

Nenhuma. Na formação inicial, nenhuma. Na formação continuada, algumas. Na rede de Cariacica, poucas, é um assunto que eu não domino.

3. Na sua formação inicial, foram abordadas questões voltadas para o patrimônio cultural ou educação para o patrimônio? Na formação continuada, como tem sido essa formação?

Na minha formação inicial em História, não. Nada. Nem em relação ao patrimônio, nem memória nem identidade. Nas formações continuadas, esporadicamente tem tido, mas é pontual, sem regularidade. Vitória ainda proporciona algumas formações com essa temática. Devido à grande quantidade de patrimônios edificados, tem trabalhado esse lado do patrimônio, mas nada costumeiro.

4. Qual conteúdo ou quais conteúdos você trabalha por meio do patrimônio cultural e em quais anos do Ensino Fundamental? Você parte da história local ou regional, nacional ou mundial para trabalhar o referido conteúdo?

Quando você fala de patrimônio, você está se referindo ao material ou imaterial? Porque no 6º ano, sempre tem essa abordagem da cultura, da memória através de debates, de conversas, então é um trabalho mais em relação ao patrimônio imaterial, danças, festas e tradições. Gosto muito de trabalhar com arte. Acho que arte e história proporcionam um trabalho concreto que favorece a aprendizagem do aluno. Eu e o professor de artes desenvolvemos um trabalho muito legal com os alunos do 6º ano

sobre as padronagens indígenas, fizemos um mural na quadra [de esportes da escola], foi bem significativo para os alunos. Patrimônio edificado, físico, eu trabalho também com o 6º ano, quando abordamos a antiguidade, os monumentos arquitetônicos da antiguidade. Mostro o que nossa cidade tem. O museu de ciência e história (Escola da Ciência - biologia/história), o palácio Anchieta, a igreja do Rosário. Mostro imagens, pergunto se eles sabem o que são essas construções. Alguns já conhecem ou ouviram falar. Outros, não. Depois eu explico brevemente sobre quando foram construídos. Falo também, a partir da história local, sobre a prainha, em Vila Velha, a chegada de Vasco Fernandes Coutinho, como foi recebido pelos povos originários.

Então depende, às vezes parto da história local, às vezes da história geral, depende do conteúdo. No 9º ano, gosto de explicar sobre o palácio Anchieta, durante o período que estudamos A Primeira República no Brasil. Gosto de trabalhar sobre o Museu Ferroviário em Vila Velha. Assim vou trabalhando com os alunos, alguns elementos do patrimônio. O ideal é fazer a visita, mas esse é um problema.

5. Qual conteúdo ou quais conteúdos de história local você trabalha com ênfase na visita e/ou estudo de patrimônios culturais? Em quais anos do Ensino Fundamental? Que materiais didáticos você utiliza?

No 6º ano, quando podíamos fazer mais saídas de estudos, gostava muito de levá-los ao planetário de Vitória, a Escola da Ciência - história/ biologia. No 6º ano é a série que desenvolvo mais essa temática do patrimônio. No 7º ano também, principalmente quando trabalho o conteúdo da colonização. No 9º ano também.

Em relação ao material, eu uso a internet. É o meio, o material didático mais acessível. Não existe um material pronto. Um material didático específico sobre o patrimônio cultural. Eu uso um livro de história do Espírito Santo, um livro até bem didático, acho que é o do Gabriel Bitencourt. A partir dele, eu trabalho alguns aspectos, mapas e imagens. Mas o que me salva na atualidade, onde eu encontro mais subsídios, é a internet.

6. Qual a relevância para você em se trabalhar a história por meio dos patrimônios culturais? Qual a sua percepção, em relação ao aluno, ao estudar a história por meio dos patrimônios culturais? Há alguma experiência neste sentido que queira compartilhar?

Como nossa disciplina [história] trabalha muito com conceitos, teorias, abstrações, eu gosto muito de trabalhar com o concreto. Acredito que com atividades que eles mesmo constroem, que eles mesmo produzem, é mais significativo. Favorece a aprendizagem. Eu estava explicando a eles sobre nossa escola. Já são trinta anos da escola. Então estava discutindo com o 6º ano sobre isto, sobre a importância e o significado dessa escola na comunidade e que ela já é um patrimônio da cidade. O fato do aluno estudar o que é próximo, do seu território, do seu lugar, de sua cidade traz algo mais concreto, mais possível de entender os conceitos e abstrações da disciplina de história.

Quando fiz meu mestrado, desenvolvi um produto, através do *Google Arts in Couture*, em parceria com minha colega Poliana; desenvolvemos a temática da saúde, do

corpo, ficou no repositório do Ifes e foi muito positivo e significativo para a aprendizagem. É um aplicativo muito bom para desenvolver várias temáticas.

Eu já realizei alguns trabalhos bem legais com a [Educação de Jovens e Adultos] EJA. no conteúdo relacionado à Primeira República, levei os alunos para fazer a visita ao palácio Anchieta. Foi muito bom, sempre trabalhei em parceria com os professores de artes e geografia. Com a EJA levei também ao porto de Vitória. No porto, o setor de visitas ainda não está bem preparado, mas a visita também foi importante. ainda somos carentes em relação à visita, tanto pela estrutura quanto pela formação dos monitores.

7. Quais as dificuldades e/ou os desafios que você encontrou ou encontra para realizar as atividades de educação para o patrimônio? Por exemplo, saídas de estudos?

A estrutura para realizar visitas. Isso independe de gestão. mas em gestões anteriores tínhamos mais possibilidades de realizar saídas de estudo. A reserva do ônibus está bem burocrática, centralizada. A falta de planejamento coletivo também é um dificultador. Não temos planejamento para sentar com nossos colegas de área para pensarmos projetos interdisciplinares. a interdisciplinaridade amplia o potencial de trabalhar essas temáticas culturais.

8. Você poderia detalhar um pouco mais sobre suas atividades em relação à educação para o patrimônio em sala de aula? Impressões, experiências, momentos relevantes e produções desenvolvidas pelos alunos?

Ano passado, em 2023, trabalhei com o 6º ano maquetes sobre a arquitetura e engenharia romana, eles fizeram guindastes romanos. No 7º ano, trabalhei com as invenções de Da Vinci, o 8º ano fez foguetes. Eu trabalho muito relacionando história e ciências. E aí gosto de trabalhar com atividades concretas, em que eles produzem, confeccionam objetos. Agora em relação ao patrimônio não. Já pensei em propor aos alunos fazer uma maquete do palácio Anchieta. Este é um trabalho que eu penso em fazer, mas não levei adiante. Eu tenho um pouco de resistência em trabalhar com maquetes devido à questão ambiental, por mais que a gente oriente e explique eles acabam usando isopor. Na medida do possível, eu evito. Mas já pensei em desenvolver um trabalho com os patrimônios através da confecção de maquetes.

9. Você gostaria de ter um material didático sobre as possibilidades da educação para o patrimônio? Tem alguma sugestão de temas, organização e desenvolvimento de atividades que atendam os professores auxiliando-os nas aulas?

Sim. Qualquer material que viabilize o ensino de história é bem-vindo. Mais ainda se for um material concreto. Um material que sirva de subsídio para o estudo do patrimônio. Pelo menos dos que temos dentro da cidade de Vitória. Talvez um material virtual, seria melhor ainda. Visitas *online* a museus, locais de importância histórica. Os equipamentos de cultura do município. O material físico seria bom. Mas um roteiro ou visita virtual seria excelente.