



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A MEMÓRIA NARRADA POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA SIGNIFICAÇÃO  
DO PATRIMÔNIO CULTURAL**

**JOSÉ VALTER CASTRO**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A MEMÓRIA NARRADA POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA SIGNIFICAÇÃO  
DO PATRIMÔNIO CULTURAL**

**JOSÉ VALTER CASTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Marizete Lucini**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE  
2017**



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

|       |  |
|-------|--|
| C355m | <p>Castro, José Valter</p> <p>A memória narrada por jovens do ensino médio na significação do patrimônio cultural / José Valter Castro ; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, 2016.<br/>121 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.</p> <p>1. Educação. 2. Memória coletiva. 3. Patrimônio cultural - Educação. 4. Ensino – Meios auxiliares. 5. Ensino médio. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.</p> <p>CDU 37.035:719</p> |
|-------|--|

À minha base de apoio: minha esposa Decelie que assumiu a minha ausência, e meu filho Arthur que sempre está me esperando de volta ao aconchego do lar.

## **AGRADECIMENTO**

Tenho muitas pessoas a agradecer, mas para não correr o risco de esquecer alguns, escolhi representá-los por uma virtude, pouco comum no mundo de hoje. Deste modo, um nome que sintetiza todos e tudo a agradecer é a generosidade. Encontrei no decorrer deste Mestrado a generosidade do conhecimento dos professores do Curso, pelo prazer de ser um humilde observador de suas aulas. A generosidade de minha Orientadora, pelo acolhimento, sabedoria, carinho e humanidade. A generosidade do bem servir dos funcionários da secretaria, pelas vezes que precisamos de informações. A generosidade do compartilhar de muitos colegas, que tive o prazer de conviver neste período. A generosidade de meus alunos, que compartilharam suas narrativas. A generosidade de muitos colegas de trabalho, pelo incentivo e apoio. E a generosidade de tantos outros, pelo convívio com o estranho e o diferente.

Por isso, agradeço de coração a generosidade de todos que estiveram presentes e dos que estiveram ausentes também.

Obrigado.

**“Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós” (Jorge Larrosa)**

**“E aquele que insiste sobre o caráter necessariamente retrospectivo e subjetivo da memória em relação ao objeto de lembrança, ele também não corre o risco de cair num relativismo apático, já que todas as verdades se equivalem se não há mais ancoragem possível em uma certeza objetiva, independente dos diferentes rastros que os fatos deixam nas memórias subjetivas e da diversidade de interpretações sempre possíveis a partir dos documentos existentes? ” (Jeanne Marie Gagnebin)**

**“O encontro de estranhos é um evento sem passado. Frequentemente é também um evento sem futuro (o esperado é que não tenha futuro), uma história para ‘não ser continuada’, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião” (Zygmunt Bauman)**

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar as memórias narradas por jovens do Ensino Médio na significação do patrimônio cultural. Para tanto, foi necessário identificar as narrativas produzidas pelos discentes sobre um patrimônio selecionado em sua comunidade; evidenciar as memórias coletivas presentes nas produções narrativas elaboradas e, assim, compreender como os jovens mobilizaram as memórias coletivas e os saberes escolares na produção narrativa sobre o patrimônio cultural. Estas narrativas em formato de um álbum foram produzidas pelos jovens que participaram do Projeto Educação Patrimonial e Artística, constituindo-se como elemento de mediação à análise das memórias significadas no patrimônio cultural eleito como memorável nas narrativas produzidas. Este estudo orientou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa em educação, do tipo estudo de caso. Foram analisadas narrativas de quatro álbuns produzidos no projeto EPA, em 2015, por jovens do Ensino Médio do Colégio Estadual Castro Alves, no município de Ajustina-BA. Ao analisarmos as narrativas produzidas pelos jovens ficou evidenciado que os elementos da memória coletiva estão presentes e revelam a memória social constituinte dos diferentes grupos sociais como estruturante do patrimônio histórico. Os resultados foram organizados por eixos, levando em consideração esses elementos que se tornam quase que irredutíveis na solidificação da memória. A narrativa sobre o patrimônio da fazenda Boqueirão retrata memórias sobre os fazeres do trabalho, o sofrimento e a sobrevivência do sertanejo. A narrativa sobre os Artesanatos Regionais nos remete às memórias presentes nos objetos cotidianos e aguçam um olhar estético e às artes do fazer (ofícios). E uma terceira narrativa, estabelecida nos álbuns Capela dos Vieiras e Igreja Senhor do Bonfim, é marcada pelos elementos presentes numa memória religiosa tão presente e intensa na relação do sertanejo com o sagrado. Os resultados evidenciam que os significados atribuídos ao Patrimônio estão relacionados à memória produzida coletivamente no percurso do tempo. Percurso que se efetiva no campo da cultura e persiste como identificação no que é memorável e no que os constitui como pertencentes a uma coletividade.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Memória. Narrativas. Patrimônio cultural. Saberes escolares. Sensibilidade histórica.

## ABSTRACT

**This study aimed to analyze the memories narrated by young people in high school on cultural heritage significance. To this end, it was necessary to identify the narratives produced by students on a selected heritage in your community; evidencing the collective memories present on done narratives productions and thus understand how young people mobilized the collective memories and school knowledge in the productions about the cultural heritage. These narratives in the form of an album were produced by young people who participated in the heritage education and artistic Project, being constituted as a mediation element to the analysis of the memories, meant in the cultural patrimony elected as memorable in the produced narratives. This study guided by qualitative research approach in education, in the form of case study. It was analyzed four albums produced in the project EPA, in 2015, by young people of State High School Castro Alves, in the city of Adustina-BA. Analyzing the narratives produced by young people was evidenced that the elements of the collective memory are present on it and reveal the social memory constituent of the various groups as historic heritage structure. The results were organized in shafts; taking into account these elements become almost irreducible on solidification of memory. The narrative about the heritage Boqueirão Farm depicts memories about the making of the work, the suffering and the survival of the country person. The narrative about regional handicrafts refers to memories present in everyday objects and sharpen an aesthetic look and arts of doing (crafts). And a third narrative, the albums Vieiras' Chapel and Senhor do Bonfim Church, is marked by the elements present in a religious memory so present and intense in the country people and blessed relationship. The results show that the meanings attributed to the heritage are related to memory produced collectively in the course of time. Course that becomes effective in zone of culture and persists as identification in what is memorable and what constitute them as belonging to a collectivity.**

**Keywords:** History teaching. Memory. Narratives. Cultural heritage. School knowledge. Historical sensitivity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 01 - Álbuns encontrados na Unidade escolar  | 17 |
| Quadro 02 - Quantitativo de pesquisas produzidas por Programas de Pós-Graduação sobre “Educação patrimonial” | 19 |
| Quadro 03 - Os álbuns patrimoniais selecionados para exposição em 2015                                       | 25 |
| Quadro 04 - Quantidade de alunos inscritos no EPA, por série.  | 56 |

### LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Igreja Senhor do Bonfim  | 67 |
| Figura 2 – Igreja Nossa Senhora da Vitória                                | 68 |
| Figura 3 – Álbuns: Igreja Senhor do Bonfim                                | 71 |
| Figura 4 - Capela dos Vieiras   | 72 |
| Figura 5 – Álbuns: Fazenda Boqueirão                                      | 72 |
| Figura 6 – Álbum Artesanatos Regionais                                    | 73 |
| Figura 7 - Caixa do Álbum da fazenda Boqueirão                            | 77 |
| Figura 8 – Porteira para acesso ao curral da fazenda Boqueirão            | 80 |
| Figura 9 – Porteira de saída da Fazenda Boqueirão                         | 81 |
| Figura 10 - Ornamentos nas laterais da caixa do Álbum Boqueirão           | 82 |
| Figura 11 - Arreios dos animais em frente à janela e em cima do banquinho | 84 |
| Figura 12 - Capa do álbum Artesanatos Regionais                           | 85 |
| Figura 13 - Artes do fazer no álbum Artesanatos Regionais                 | 87 |
| Figura 14 - Artesãos produzindo suas artes do fazer                       | 88 |
| Figura 15 - Capela dos Vieiras  | 90 |
| Figura 16 – Igreja Senhor do Bonfim                                       | 90 |
| Figura 17 - Jardim da Igreja Senhor do Bonfim                             | 92 |
| Figura 18 - Espaços da Capelinha dos Vieiras                              | 94 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |   |
|--------|---|
| BA     | Bahia   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| CECA   | Colégio Estadual Castro Alves                                 |
| NRE    | Núcleo Regional de Educação                                   |
| EPA    | Educação patrimonial e Artística                              |
| IPHAN  | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional        |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases                                     |
| PPGED  | Programa de Pós-Graduação em Educação                         |
| UFS    | Universidade Federal de Sergipe                               |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 13  |
| <b>1 AS DIVERSAS FORMAS DE SE EDUCAR SOBRE O PASSADO</b> .....                                       | 26  |
| 1.1 ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPO DE PESQUISA: PRÁTICA PEDAGÓGICA,<br>CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS ..... | 26  |
| 1.2 NOVAS MANEIRAS DE SE APRENDER O CONHECIMENTO HISTÓRICO NA<br>CONTEMPORANEIDADE.....              | 37  |
| 1.3 O PATRIMÔNIO COMO UM MODO DE APREENDER O PASSADO: MEMÓRIA,<br>HISTÓRIA E CIDADANIA.....          | 42  |
| <b>2 PROJETO EPA: POTENCIAL DO PATRIMONIO COMO NARRATIVA</b> .....                                   | 53  |
| 2.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA NA BAHIA.....                                      | 53  |
| 2.2 A DINÂMICA DO PROJETO EPA NO COLÉGIO ESTADUAL CASTRO<br>ALVES.....                               | 56  |
| <b>3 A MEMÓRIA DOS JOVENS SIGNIFICANDO O PATRIMÔNIO<br/>CULTURAL</b> .....                           | 74  |
| 3.1 UMA MEMÓRIA DE VIDA SERTANEJA: ÁLBUM DA FAZENDA<br>BOQUEIRÃO.....                                | 76  |
| 3.2 UMA MEMÓRIA DA ESTÉTICA DO FAZER: ÁLBUM ARTESANATOS<br>REGIONAIS.....                            | 84  |
| 3.3 UMA MEMÓRIA DO RELIGIOSO: ÁLBUM CAPELINHA DOS VIEIRAS E ÁLBUM<br>IGREJA SENHOR DO BONFIM.....    | 89  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 95  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 100 |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO E PROGRAMAÇÃO DA OFICINA EPA 2015</b> .....                                  | 107 |
| <b>APÊNDICE B –TEXTOS TRANSCRITOS DOS ÁLBUNS ANALISADOS</b> .....                                    | 108 |
| <b>APÊNDICE C – DESCRIÇÃO FÍSICA DOS ÁLBUNS ANALISADOS</b> .....                                     | 115 |
| <b>ANEXO A – MODELO DE FICHA DE INVENTÁRIO DE PATRIMÔNIO</b> .....                                   | 117 |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva analisar as memórias narradas por jovens do Ensino Médio na significação do patrimônio cultural. O intuito de alcançar o proposto, definimos como objetivos específicos identificar as narrativas produzidas pelos discentes sobre um patrimônio selecionado em sua comunidade; evidenciar as memórias coletivas presentes nas produções narrativas elaboradas e, assim, compreender como os jovens mobilizaram as memórias coletivas e os saberes escolares na produção narrativa sobre o patrimônio cultural. Esta produção em formato de álbum difere de outras produções de narrativas, pois “é um tipo de documento que se caracteriza primordialmente pela sua completude e pela sua lógica organizacional. Compõe uma narrativa sobre determinado assunto. Articula imagens e textos” (ABDALA, 2013, p. 218).

Estas narrativas em formato de álbuns patrimoniais são organizadas por grupos de alunos, que por livre escolha, narram um patrimônio cultural do município textualmente e acompanhado de uma produção fotográfica. Estas fotografias podem ser produzidas pelos alunos ou reproduzidas de algum acervo documental já existente na comunidade. Nesta pesquisa estamos considerando os álbuns como documentos de registro da memória social e dos saberes produzidos pelos jovens sobre o patrimônio, articulando a narrativa textual e as imagens fotográficas.

A escolha do patrimônio pelos jovens apresenta um caráter subjetivo, pois se supõe que seja orientada pelas referências apreendidas a partir de uma memória coletiva da comunidade em que estão inseridos; como também pelos conhecimentos escolares aprendidos ao longo da vida escolar. É deste entrelaçamento de saberes que os alunos produzem seu discurso de patrimônio, buscando neles identificar seus laços de pertencimento individual. Afinal, “a memória coletiva é a memória da sociedade, da totalidade significativa em que se inscrevem e transcorrem as micromemórias pessoais, elos de uma cadeia maior” (DUARTE, 2009, p.306).

Os jovens, ao produzirem suas narrativas sobre determinado patrimônio local, podem mobilizar diversos conhecimentos, sejam eles em circulação na comunidade - a exemplo dos relatos das pessoas, das construções, dos afazeres cotidianos, das manifestações culturais, etc -, bem como aqueles apreendidos no universo formal de educação, a exemplo dos saberes escolares. Possivelmente, seja a partir deste cruzamento de saberes que eles interpretam o universo que habitam, significando o patrimônio, pois este “não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as

peças” (GONÇALVES, 2009, p.31), pois a memória social pertence também aos jovens que estão inseridos nos grupos de entorno do patrimônio.

A relação com o objeto da pesquisa iniciou-se, primeiramente, com a minha trajetória profissional na educação, como professor de História, somada às várias leituras propiciadas no decorrer da vida acadêmica. Como profissional da educação, especialmente exercendo a docência da disciplina História, as questões da sala de aula sempre me inquietaram, pois têm causado um desconforto diante da relação dual entre o que ensinamos e o que os alunos se interessam em aprender.

Esta divergência de interesses tem produzido certa dose de angústia diante da validade do que ensinamos, despertando a contínua reflexão quanto aos objetivos que estabelecemos em relação à apreensão do conhecimento, especificamente o da História que é ensinada no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

As finalidades do ensino na Educação Básica, quando estabelecidas pelos docentes, estão além do que determina a legislação, especificamente a Lei de Diretrizes da Educação brasileira, já que esta propõe como uma das finalidades, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, art. 22). Como professores, temos mais expectativas quanto às finalidades da educação estabelecidas na legislação, especialmente quando se referem ao ensino da área que atuamos – no meu caso a História -, ao definirmos como importantes: compreender a realidade e alguns procedimentos meta-históricos, como mudança/permanência e relação presente/passado.

Durante meu percurso profissional, as questões relativas ao ensino de História têm marcado profundamente minha prática, causando uma ambiguidade entre o que tradicionalmente é praticado nas salas de aula – influenciado pelas pressões da instituição, da legislação, dos sistemas de avaliação – e aquele ensino que proporcionamos a partir de uma atividade pedagógica que acolhe o cotidiano do aluno, as suas vivências. Este ensino mais próximo da experiência do aluno potencializa sua capacidade de entendimento do mundo, devido ao envolvimento do mesmo, como temos observado em projetos da escola. Assim, fica o dilema de como equilibrar a prática pedagógica entre um ensino que é exigido como preparação para o acesso às instituições superiores e ao mercado de trabalho, mas também para formação da cidadania. Um ensino que possibilite a mobilização do desejo de aprender.

Apesar de todo esforço dos professores de História em proporcionar uma prática pedagógica diversa dos ditames das políticas educacionais, dos modismos governamentais e das exigências de um sistema de avaliação responsáveis pelo acesso ao ensino superior, ainda

se tem muito a mudar na imagem de um ensino que se caracteriza pela prática da memorização, conhecida como “decoreba”. São as práticas diferenciadas, sejam elas temáticas ou metodológicas, que podem superar esta imagem tradicional do ensino de história, possibilitando “não desperdiçar nem tornar invisíveis as experiências e os saberes dos jovens estudantes, levando em conta a localização territorial desses sujeitos” (SILVA JUNIOR, 2013, p.51).

Além das experiências como professor de História, minha trajetória acadêmica tem facilitado esta aproximação com as questões relativas a este campo de pesquisa, visto que desde meu acesso ao curso de Licenciatura<sup>1</sup> já atuava como professor, procurando aliar o conhecimento da experiência advindos do cotidiano escolar com o conhecimento acadêmico.

Na conclusão da licenciatura, o meu trabalho monográfico versou sobre o ensino de história numa escola agrícola, que adota o regime de alternância<sup>2</sup> como organização pedagógica. Quando fiz a especialização *lato sensu*, pesquisei a identidade profissional do professor de história da escola pública. E, para esta pesquisa do Mestrado, a ênfase recaiu sobre a produção narrativa dos alunos sobre o patrimônio histórico/cultural local. Portanto, durante esse percurso educativo, meus estudos têm se pautado nas questões ligadas ao ensino de História.

O encontro com este objeto de pesquisa foi se delineando diante da necessidade de explicar as relações que os alunos desenvolviam com o conhecimento histórico. Todavia, diante da complexidade do tema e do curto tempo que o mestrado proporciona para uma pesquisa dessa dimensão, foi preciso reduzir o enfoque.

Diante das leituras e das discussões sobre o ensino de História me dei conta do envolvimento dos alunos em atividades que fugiam de uma prática pedagógica engessada pelo currículo escolar, em especial quanto à participação deles em atividades extraclasse, que eram desenvolvidas na escola e que não estavam tradicionalmente enquadradas como conteúdos disciplinares. Podia-se notar um grande engajamento dos discentes nestas atividades específicas – entre elas, o Projeto EPA (Educação Patrimonial e Artística), em que havia um grande quantitativo de alunos participantes.

---

<sup>1</sup> Iniciei a Licenciatura em História na UFS (Universidade Federal de Sergipe), no segundo semestre de 1997. Neste período já atuava como professor efetivo da rede estadual de educação da Bahia desde 1993, na Educação de Jovens e Adultos.

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal/BA, em 2001. A escola é organizada pedagogicamente pela proposta de alternância utilizada nas Casas Familiares Rurais. No Brasil, a primeira experiência em alternância ocorreu no estado do Espírito Santo. O regime de alternância se caracteriza por uma metodologia adaptada às populações rurais, ao propor um currículo que alia o trabalho dos alunos na agricultura familiar e o conhecimento que eles adquirem na escola agrícola. Os alunos passam quinze dias na escola, no regime de internato, e voltam para as suas residências, em que passam mais quinze dias.

Entretanto, na minha prática escolar sempre mantive um distanciamento de trabalhos que eram desenvolvidos na escola a partir de uma imposição da Secretaria de Educação – por considerá-los longe da escola e distantes da realidade dos alunos. Em meu ponto de vista, tais propostas eram uma forma de enquadramento da escola numa política de governo sem compromisso com as questões mais urgentes e necessárias da escola (por exemplo, falta de laboratórios, de biblioteca, de material escolar e, também, de professores). Esta minha recusa em participar não impedia que uma grande quantidade de alunos se envolvessem, visto que consideravam estes projetos mais interessantes que as aulas de história, baseados em conteúdo e que tradicionalmente são trabalhados como referenciais deste componente curricular.

Assim, para entender a mobilização intelectual dos alunos nos projetos, em especial do EPA, cuja temática insere-se no ensino de História por focar o patrimônio histórico/cultural, resolvi participar do processo. E na edição de 2015, juntamente com a equipe de professores (Língua Portuguesa, Artes, Geografia e História) que já coordenavam as edições anteriores desde seu início (2012). Elaboramos uma oficina sobre o patrimônio e acompanhamos as produções dos alunos.

O resultado foi surpreendente. Os alunos produziram excelentes trabalhos, contrastando com a avaliação que outrora eu fazia do EPA. Logo, percebi que nem todas as iniciativas elaboradas a partir dos gabinetes da Secretaria da Educação eram ruins, o que não prescinde do acompanhamento metodológico do professor aos alunos, oferecendo-lhes o suporte teórico necessário no sentido de trazer à tona novas sensibilidades e narrativas. O envolvimento dos alunos no projeto de Educação Patrimonial e a qualidade dos trabalhos me levaram a escolher estas narrativas como objeto de estudo em meu percurso de pesquisa no mestrado.

Estas narrativas em formato de álbuns foram produzidas pelos jovens que participaram do Projeto Educação Patrimonial e Artística, constituindo-se como elemento de mediação à análise das memórias significadas no patrimônio cultural eleito como memorável nas narrativas produzidas. Foram analisadas as narrativas presentes em quatro álbuns produzidos no projeto EPA, em 2015, por jovens do Ensino Médio do Colégio Estadual Castro Alves, no município de Ajustina-BA. Entretanto, tivemos acesso a seis álbuns, quatro encontrados nos acervos da escola e mais dois, que foram requisitados aos alunos produtores, como referido no Quadro 1. Os dois últimos se destacam dos demais pela ênfase na estética e pela sensibilidade do olhar – um estuda uma fazenda antiga da comunidade onde mora; e outro, o artesanato local. A facilidade de acesso aos álbuns e aos alunos produtores contribuiu também para a

escolha dos mesmos, por ser um dos professores de História na respectiva instituição de ensino.

**Quadro 01- Álbuns encontrados na Unidade escolar**

| <b>Nome do Álbum</b>                  | <b>Alunos produtores</b>                    |
|---------------------------------------|---|
| Capelinha dos Vieiras                 | Flávia, Marcos, Michelle, Valentyna, Esther |
| Igreja Senhor do Bonfim               | Jackeline, Géssica, Silvani, Tamires        |
| Igreja Matriz Senhor do Bonfim        | Everton, Gabriel, Luís Eduardo, Maciel      |
| Capela do Sr. Justino                 | Daniela, Izamara, Eduarda, Damiana, Valéria |
| Fazenda Boqueirão                     | Maurício, Maísa, Daiane, Luciana            |
| Artesanatos Regionais: Artes de fazer | Leonardo, Jairo, Igor, Luís Antônio         |

Fonte: Dados coletados no CECA, 2015.

Ao nos propormos a investigar os significados atribuídos ao patrimônio a partir da memória narrada pelos jovens, desejamos entender o potencial desta memória na significação do patrimônio, considerando a formação histórica destes jovens e a capacidade interpretativa do tempo que se caracteriza como “o desenvolvimento de uma condição intelectual que conduza os sujeitos a inquirir o cotidiano presente em suas minúcias e singularidades, mas, sobretudo em sua condição social e histórica, suas continuidades e descontinuidades em relação à experiência humana no tempo” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p.266).

Assim, torna-se necessário entender as relações dos alunos com o conhecimento histórico, sejam aqueles acessados em instituições de ensino ou aqueles com os quais interagem em outros espaços. Para isso, consideramos que “a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios da comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive” (CERRI, 2011, p.44).

E se o aluno aprende de diferentes formas e acessando o conhecimento por diferentes meios, a presente pesquisa procura investigar em suas narrativas o potencial da memória em formar laços de identidade, diante da formação histórica dos jovens, no mundo contemporâneo marcado pela cultura do imediato, pois pressupomos que os alunos produzem um discurso sobre o patrimônio histórico cultural a partir das evidências dos vários modos de aprendizagem sobre o passado que sinalizam sua consciência histórica. Entendemos este processo cognitivo de mobilização da História a partir do conceito de que,

Formação é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo [...]. Ela é característica de todos os que desejam ou precisam efetivar sua compreensão do mundo e de si, na orientação da vida prática, em um determinado nível cognitivo. (RÜSEN, 2010, p.101)

Assim, a relevância em estudar a memória narrada sobre o patrimônio está na necessidade de entendermos a mobilização das memórias coletivas e de outros saberes para significar o patrimônio na constituição de sua competência interpretativa sobre o tempo. Desse modo, partimos da hipótese que as práticas educativas que valorizem a autonomia dos alunos - a exemplo das produções narrativas do Projeto EPA - desempenham um papel preponderante na mobilização das memórias, já que o trabalho com o patrimônio possibilita escolhas, posicionamentos e reforço identitário.

Este estudo oferece pistas de como os alunos se mobilizam para a construção de narrativas a partir de uma história local, presente no entorno do patrimônio, especificamente quando este bem cultural não faz parte de uma política pública de preservação, estudo ou tombamento; mas que, discursivamente é produzido levando como base a subjetividade dos sujeitos, partindo da premissa de que, “como a memória não está nas coisas, mas na relação que com elas se pode manter, é sempre possível uma nova leitura, uma nova audição ou a percepção de um novo aroma ali... entre as flores do esquecimento.” (CHAGAS, 2009, p.165)

Estas produções discursivas que enfatizam a memória social como elemento importante na constituição de sentidos ao patrimônio, ao serem analisadas, abrem horizontes de possibilidades ao estudo do patrimônio como potencial de se narrar múltiplas histórias e de se entender a relação dos alunos com a história na contemporaneidade; ou seja, perceber que, produzir uma narrativa sobre o patrimônio é, também, desenvolver a capacidade narrativa de sentido, visto que “o aprendizado histórico resulta em aumento da competência interpretativa” (RÜSEN, 2010, p. 114).

Para entender como a produção das narrativas mobilizam os processos cognitivos no manejo do passado, a pesquisa utiliza das contribuições de Jörn Rüsen (2010) quanto à compreensão da formação histórica. Para dar conta do terreno fértil das significações do patrimônio, o trabalho ancora-se nas reflexões de Michel de Certeau (1994;2005), por propiciarem abrir horizontes quanto às práticas ordinárias do cotidiano, pois as narrativas estão repletas de registros das práticas cotidianas daqueles que vivenciam o patrimônio; e nas reflexões proporcionadas por Maurice Halbwachs (1990) acerca da memória coletiva.

Esta análise dos significados do patrimônio proporcionados pela mobilização dos elementos da memória coletiva pode se caracterizar como um estudo que enfatiza a educação patrimonial, por se caracterizar como um trabalho capaz de educar para se entender o patrimônio cultural e suas manifestações, como nos propõe Grunberg (2007). Assim, buscou-se por trabalhos que abordassem essa temática, com o objetivo de entender como o campo de pesquisas vem se desenvolvendo. Em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>3</sup>, utilizando da expressão de busca “educação patrimonial”, foram encontradas 131 pesquisas, concernentes ao período de 2010 a 2016. Estas pesquisas estão distribuídas em diversos Programas de Pós-graduação no país, conforme o quadro 2.

Destacamos a educação patrimonial, pois nosso objeto situa-se no campo da mobilização das memórias coletivas na significação do patrimônio nas narrativas elaboradas pelos estudantes. E, ao mesmo tempo, as narrativas estão inseridas dentro de um Projeto de Educação Patrimonial, caracterizando-se enquanto política pública proposta pela Secretaria de Estado (Educação), cujo objetivo é sensibilizar os jovens quanto à relevância cultural do patrimônio.

**Quadro 02 - Quantitativo de pesquisas produzidas por Programas de Pós-Graduação sobre a temática “Educação patrimonial”**

| <b>Pós-graduação (Stricto Sensu)</b> | <b>Quantitativo</b> |
|--------------------------------------|---------------------|
| Mestrado Profissional                | 34                  |
| Mestrado em Educação                 | 19                  |
| Mestrado em História                 | 06                  |
| Outros Mestrados                     | 60                  |
| Doutorado em Educação                | 05                  |
| Outros Doutorados                    | 07                  |
| <b>Total</b>                         | <b>131</b>          |

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2016.

Em consideração ao projeto EPA, após realizar buscas nos bancos de dados das universidades baianas (UFBA, UCSAL, UNEB, UESB, UESC, UEFS), em cursos de pós-graduação, nada foi encontrado. Logo, a análise das produções narrativas deste projeto tem suma importância por seu ineditismo.

<sup>3</sup> Esta plataforma de busca de pesquisas da Capes foi atualizada recentemente, ao incluir dados de outra plataforma de dados, a plataforma Sucupira, com a inclusão de dados de 2013-2016. .

Apesar da diversidade das pesquisas encontradas produzirem análises múltiplas sobre o patrimônio, poucas enveredaram por uma análise de produções narrativas sobre a temática ou sobre a mobilização da memória na construção de significados atribuídos ao patrimônio. Destas, destaca-se três pesquisas que se caracterizam por analisar um olhar diferenciado dos sujeitos sobre seu entorno e, assim, aproximando-se da proposta desta dissertação, que trabalha os significados que os jovens atribuem ao patrimônio.

Entre os estudos elencados e que utilizam as narrativas dos alunos sobre o patrimônio está a dissertação intitulada de *Memórias e Experiências: aspectos culturais irrenunciáveis de comunidades do entorno de Laguna-2000 a 2011*, de Laercio Vitorino de Jesus Oliveira (2011). Esta investigação interpretou o processo de produção de referências culturais, realizada pelos alunos, através do diálogo com os idosos, produzindo os saberes da cultura local como patrimônio imaterial. Já a dissertação de Rita de Cássia Mesquita de Almeida (2011), *Palimpsestos Urbanos: aprendizagens históricas em tramas de memórias da cidade*, enfatiza as relações entre os sujeitos comuns (praticantes ordinários) e os bens culturais, estimulando a produção de narrativas, discutindo possibilidades de aprendizagens diversas a partir de um espaço não-formal. Outro estudo, apesar de estar fora do recorte temporal definido (2010-2015), foi acessada por apresentar contribuições relevantes para este trabalho e denomina-se *A máquina do Tempo: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula*, de Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2006). Trata-se de uma dissertação de mestrado que investiga os processos de constituição de sentidos à História a partir da produção narrativa dos alunos proporcionadas em visitas ao patrimônio edificado.

Talvez também, a partir das produções narrativas estudadas, compreender como a formação histórica dos alunos possibilitou, a partir do pensar e do agir, entender a relação entre memória e patrimônio como formação de identidades. Neste sentido, entendemos “a memória, como repositório da consciência e da cultura históricas, e a identidade como “versão consolidada” da individualidade atuante” (MARTINS, 2011, p. 50).

Para tanto, parte-se da ideia de que estas narrativas produzidas pelos alunos se utilizam de discursos, memórias e histórias diversas, proporcionadas por diferentes modos de entender o agir humano no tempo; e que os jovens, na contemporaneidade, mobilizam diversos dispositivos e habilidades para entender o mundo, constituído historicamente. Entendemos que seja imprescindível a análise de suas narrativas, reveladoras de seus modos de pensar. Este pensar é influenciado tanto pelos conhecimentos formais, entre os quais estão os saberes escolares, quanto por outros saberes não-formais, a exemplo das diversas versões da História que circulam publicamente (história pública).

E, deste modo, acreditar que o agir humano merece ser narrado, como nos ensina Paul Ricoeur (2010), o que exige dos jovens alunos o desenvolvimento de habilidades narrativas e de um pensar historicamente constituído, especialmente quando estes alunos estão no Ensino Médio; mas, que deve diferenciar-se das exigências cobradas a um profissional da área de História. Aos jovens que frequentam a última etapa da Educação Básica não se exige uma rigorosidade metódica, mas sim o desenvolvimento de uma sensibilidade histórica, ou seja, “uma educação dos sentidos que supõe que se possa olhar com os sentidos, perceber através dos sentidos” (BERNARDI; PEREIRA, 2013, p. 290, grifo das autoras). Cabe, portanto, discutir as diversas formas de se educar para o entendimento do e sobre o passado, que perpassam os diferentes espaços, concepções da aprendizagem e meios de acesso ao conhecimento histórico.

Diante desses pressupostos, embasar teoricamente as discussões sobre as concepções de história que estão presentes nas narrativas exige que problematizemos estes referenciais que se tornaram paradigmas do estatuto epistemológico do discurso histórico. Estas concepções de história influenciam o modo como os alunos pensam o mundo e como produzem o próprio conhecimento histórico, especialmente quando estes saberes estão presentes no seu processo de formação na sala de aula, já que “a coerência de uma opção de conteúdos ocorre pela concepção de história que por sua vez, fundamenta os conceitos. Estes, juntamente com as informações e as narrativas, constituem o *conteúdo histórico escolar*” (BITTENCOURT, 2009, p. 172).

A aprendizagem formal dos saberes escolares não é uma tarefa fácil, especialmente diante da complexidade e da imposição de uma maneira monótona que parece estar presente em muitas aulas ainda hoje. Porém, mais difícil ainda é ensinar os alunos a historiar, uma vez que a ação educativa é envolta por interesses comuns e/ou divergentes, não somente limitado à relação discente/docente, mas também às condições de trabalho na escola (programas, material didático, salário, suporte pedagógico), às políticas educacionais e às exigências institucionais. Por sua complexidade, a prática pedagógica exige do professor um olhar aprofundado, com o objetivo de proporcionar ao aluno um ensino mais próximo da prática da pesquisa, estudando objetos de sua própria realidade.

Além do espaço formal, que é a escola, os jovens também aprendem nos seus espaços de convívio e por meios diversos, quando estes podem utilizar-se das mídias, sejam elas móveis ou não. Estas formas diferentes de acesso ao conhecimento histórico se configuram nas maneiras como o conhecimento é publicizado. A ideia de uma história pública como o conhecimento sobre a história que pode ser acessada através de outros suportes, diferentes

daqueles usualmente utilizados na linguagem escrita, por públicos diferenciados, leva-nos a refletir sobre a relação entre história pública, ensino de História e patrimônio.

Esta forma de pensar as diferentes formas de aprendizagem da História nos ajuda a pensar como os ensinamentos desta área estão imersos nos materiais produzidos pelos homens ao longo do tempo, por isso “podemos considerar a prática da história pública como sendo a apresentação popular do passado para um leque de audiências – por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica” (LIDDINGTON, 2011, p. 33-34).

O patrimônio pode, intencionalmente, se constituir de versões públicas sobre o passado, por veicular a História de um determinado grupo social. Contudo, o ensino de História também faz esse papel publicizador de uma história que articula diferentes discursos, desde aqueles da prática cotidiana dos diferentes grupos sociais, como aqueles que entram na sala de aula através dos meios de comunicação. A disciplina História “compreendida como história pública parece não se limitar, de fato, ao livro didático, que, aliás, nem sempre é ou, talvez, quase nunca seja uma produção muito restrita dos historiadores” (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 182).

Em relação a estas formas instituídas de publicização da história - o patrimônio e o livro didático - que se mostram significativos, haja vista que,

Os livros didáticos representam então uma das formas mais poderosas de publicação da História. Eles são responsáveis pela ideia de História que impregna o senso comum de uma cultura e de um povo [...]. Outra forma instituída de publicação da História está ligada aos ‘lugares da memória: museus, monumentos e sítios históricos são objeto de políticas de conservação, restauração, exposição e visitação (ALBIERI, 2011, p. 21).

Além destas formas públicas da história, que fazem parte do processo de discussão da presente pesquisa, existem outras tantas, que “merecem reflexão quanto aos conteúdos históricos que veiculam” (ALBIERI, 2011, p. 21). Pensando desta forma, os álbuns podem se constituir numa forma diferenciada de publicização da História; primeiro, por mobilizar conteúdos históricos na sua produção narrativa, e segundo por se constituírem em memórias coletivas mobilizadas para significarem o discurso sobre o patrimônio, tornando-os de todos.

Neste sentido, a opção por um trabalho com patrimônio insere-se dentro desta perspectiva, pois seu estudo mobiliza vários conhecimentos, perceptível nos espaços de vivência, nas mídias e na escola; além disso, o patrimônio pressupõe uma proximidade como objeto de pesquisa, que envolve uma relação de identidade e um repensar o presente a partir do passado, ou vice-versa. Entendendo a produção de um patrimônio como lugar de memória

que “[...] é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações” (NORA, 1993, p. 27).

A construção de uma História a partir do patrimônio cultural possibilita que se conheça e explore não somente o edificado, a cultura material, mas os saberes e as manifestações que tradicionalmente fazem parte da memória, de uma cultura imaterial. Um patrimônio que se constitui como as marcas históricas das comunidades dos jovens participantes do projeto, que proporcionam elos de pertencimento, de identidade. Patrimônio construído a partir das referências do cotidiano, como os ofícios (vaqueiro, violeiro, parteira, artesão), as manifestações religiosas e os diversos saberes populares, e também, dos fazeres que são esquecidos, silenciados. Perceber essas práticas cotidianas exige um olhar diferenciado capaz de “compreender dos inúmeros artificios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isto é admirável!” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2005, p.342).

No estudo do patrimônio, a proposição de uma relação história/memória deve levar em consideração que é nas lembranças dos outros, mais especificamente no lembrado pelos outros, que ancoramos nossa memória, tornando-a coletiva. Assim, a memória individual é parte integrante da memória coletiva, e este trabalho de reconstrução da memória depende do grupo, pois,

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como nos dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 1990, p. 34).

A possibilidade de experienciar o passado, estudando o patrimônio cultural, permite a possibilidade de relacionar suas vidas e memórias a um passado do grupo, da comunidade e que lhe pertence, constituindo-se, então, numa história local. Ou seja, “a memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada” (NORA, 1993, p. 9).

Contudo, é necessário ainda ter o cuidado com os abusos decorrente de uma busca excessiva pelas origens, já que

O patrimônio é constituído de testemunhos, grandes ou pequenos. Como em relação a todo testemunho, nossa responsabilidade é de saber reconhecê-los em sua autenticidade, mas além disso nossa responsabilidade se encontra engajada em relação às gerações futuras (HARTOG, 2006, p.26).

Nesta problemática do patrimônio, é comum encontrar os excessos na busca de origens, tornando tudo patrimônio, bem como a perda de referenciais, quando da destruição e dos esquecimentos do patrimônio cultural das comunidades, ou em nome da modernidade ou da defesa da memória de um grupo específico - que quase sempre não representa a coletividade, a comunidade – em contraposição àqueles que são excluídos do processo de construção.

Mesmo diante da destruição ou mesmo reconstrução de novos referenciais, a comunidade ou grupos excluídos criam novas alternativas, organizando seus contra-usos, como discutido por Leite (2007). Assim, a necessidade de uma educação para o patrimônio se constitui como um direito à cidadania. Neste caso, “uma cidadania que dispare um olhar crítico e comprometido com o presente em sua pluralidade de experiências sociais, e com a preservação humana a partir do presente” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 75).

Esta pesquisa orienta-se nos pressupostos da fenomenologia-hermenêutica, visto que “as essências dos objetos são captadas na existência, isto é, enquanto imersas em um contexto situacional, que lhes dá sentido, sendo expressas, na pesquisa fenomenológica como redes de relações concretas” (BAQUERO; GONÇALVES; BAQUERO, 1995, p.28). Logo, o pesquisador deve ficar atento quanto à “neutralidade”, já que neste caso deve exercer um distanciamento do objeto. Nas palavras de Roberto Da Matta (1987), deve-se “estranhar” o familiar e “familiarizar” o estranho, constituindo a relação de aproximação e distanciamento entre o pesquisador e o objeto. Portanto, evidenciar e interpretar os sentidos atribuídos pelos alunos ao patrimônio é pertinente para uma análise fenomenológica-hermenêutica.

A pesquisa aqui apresentada é do tipo estudo de caso qualitativo, visto que se enquadra dentro de quatro características definidas por Merriam, citada por Marli André (2008): a particularidade, a descrição, a heurística e a indução. Na coleta dos dados, as narrativas foram utilizadas como fonte para a pesquisa, contidas nos álbuns fotográficos produzidos pelos alunos matriculados no Ensino Médio do Colégio Estadual Castro Alves, em Ajustina/BA. Narrativas estas que foram produzidos em formato de álbum, no ano de 2015, para uma exposição pública do Projeto EPA, na referida unidade escolar. Neste ano, dez álbuns foram apresentados publicamente.

Como os álbuns pertencem aos alunos que o produziram, após a exposição eles foram devolvidos aos referidos grupos. Mesmo assim, foi possível coletar quatro álbuns que foram deixados nos arquivos da escola. Outros dois álbuns foram solicitados aos alunos produtores por terem se destacado pela estética e pelo enfoque narrativo (a fazenda Boqueirão e os Artesanatos regionais). Os dez álbuns estão listados no quadro 3 a seguir:

**Quadro 03 - Os álbuns patrimoniais selecionados para exposição em 2015**

| <b>Nome do Álbum</b>                  | <b>Alunos produtores</b>                    |
|---------------------------------------|---|
| Fazenda Boqueirão                     | Maurício, Maísa, Daiane, Luciana            |
| Artesanatos Regionais: Artes de fazer | Leonardo, Jairo, Igor, Luís Antônio         |
| Capelinha dos Vieiras                 | Flávia, Marcos, Michelle, Valentyna, Esther |
| Capela do Sr. Justino                 | Daniela, Izamara, Eduarda, Damiana, Veléria |
| Igreja Senhor do Bonfim               | Jackeline, Géssica, Silvani, Tamires        |
| Igreja Matriz Senhor do Bonfim        | Everton, Gabriel, Luís Eduardo, Maciel      |
| Igreja Nossa Senhora da Vitória       | Paola, Bruna, Alberto Júnior                |
| Pedreira da Lagoa Seca                | Jennifer, Clenison, Kelly, Diego, Leandro   |
| Agricultura: Feijão nosso patrimônio  | Angélica, Dayana, Danilo, Milena, Roberta   |
| Igreja Matriz                         | Gabriel, Mateus, Hoffmman, Anderson, Welton |
| Igreja Matriz                         | Alice, Daiane, Itamara, Ingrid, Geovane     |
| Igreja Matriz                         | Sayure, Letícia, Yasmim, Andriele           |

Fonte: Dados do CECA, 2015.

O texto da dissertação está organizado em introdução, três seções e as considerações finais. Na primeira seção, intitulada *As diversas formas de se educar sobre o passado*, abordamos as questões teóricas e conceituais sobre o ensino de história, memória e patrimônio cultural. Na segunda seção, denominada *Projeto EPA: potencial do patrimônio como narrativa*, discutimos as diversas etapas do projeto EPA, as orientações e referenciais de história evidenciadas aos alunos a partir da proposta do projeto. E na terceira seção *A memória dos jovens significando o patrimônio cultural*, analisamos as narrativas produzidas pelos alunos e os significados atribuídos por eles ao patrimônio, diante da formação histórica na contemporaneidade.

## 1 AS DIVERSAS FORMAS DE SE EDUCAR SOBRE O PASSADO

Esta seção discute as diversas maneiras como os jovens apreendem os conhecimentos históricos e trabalham com as várias categorias de temporalidades, passado, presente e perspectivas de futuro. Além dessa discussão acrescenta-se outras alternativas de se educar para pensar e refletir sobre o passado, incluindo o patrimônio, a memória coletiva e as mídias. Esta narrativa será organizada a partir das questões relativas ao ensino de História e aos diversos modos e os diversos espaços de se aprender sobre o passado. Esta discussão é imprescindível para se entender os diversos significados do patrimônio cultural, pois as experiências dos jovens quanto ao entendimento do mundo dependem de suas experiências com as diversas formas de pensar o passado e outras temporalidades.

### 1.1 ENSINO DE HISTÓRIA: CAMPO DE PESQUISA, PRÁTICA PEDAGÓGICA, CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIAS

A preocupação em aproximar o discurso produzido nas academias com o que é ensinado nas escolas do ensino fundamental e médio tem proporcionado muitas reflexões e mudanças no pensar e no fazer o ensino de História. Estas reflexões sobre o pensar e o fazer dos professores que atuam na Educação Básica é significativo e necessário, principalmente porque nos cursos de formação inicial de professores ainda prevalece uma separação entre os que fazem a pesquisa histórica e os que ensinam.

O ensino de História até bem pouco tempo – e, em algumas situações, ainda hoje – não era compreendido – e não é – como campo específico de conhecimento e investigação, prevalecendo entre a maioria dos historiadores a concepção de que para ministrar aulas bastava – e basta – um razoável domínio do conhecimento histórico e de uma didática, entendida como domínio técnico. Ao não conceber o ensino como um campo fértil de pesquisas e, por decorrência, entender que as habilidades dos professores eram incompatíveis com a pesquisa, constitui-se em “uma atitude de negação da autonomia do professor, numa recusa subliminar – e muitas vezes tácita e socialmente aceita – de sua condição de intelectual” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p. 257). Um problema que afeta sobremaneira a prática de ensino na sala de aula, visto que impossibilita o profissional de realizar uma análise crítica de sua própria prática e de renová-la.

A preocupação quanto à construção de um campo de pesquisa específico para o ensino de História se aprofundou na década de 1980. As primeiras reflexões possibilitaram a renovação da disciplina ao se preocupar com os currículos e os livros didáticos, inclinando-se

para a psicologia da educação e, assim, a preocupação em entender como se dava o ensino proporcionou novos caminhos para a pesquisa. Deste modo, as “concepções renovadas da disciplina a conduziram em busca de novos objetos, de novos temas e sujeitos que passaram a compor os currículos escolares e mostraram os caminhos trilhados pela pesquisa sobre o ensino de história, ao buscar um significado para sua existência” (ABUD, 2013, p. 10).

Apesar de um campo de pesquisa bem definido, continuam ainda os embates entre ensinar História e produzir História. E relacionar estes dois campos é complexo por possuírem estatutos epistemológicos diferenciados e ao mesmo tempo indissociáveis em sua efetivação como saber escolar. O “importante, nessa relação, é verificar como, em cada uma delas, ocorre diferenças que as unem e as distanciam” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p. 263).

Os embates e tensões existentes na constituição deste campo específico, como o ensino de História, não impossibilita o diálogo com a produção historiográfica da academia, ao contrário, alimenta a produção de conhecimentos que estimulem o diálogo entre a História e seu ensino. A construção do campo de pesquisa tem possibilitado ricos diálogos e aproximado ainda mais a pesquisa e os processos de ensino. E, a “cada frente aberta nesse campo dá a possibilidade da construção de novas pontes, interligando as discussões e promovendo o diálogo tão desejado entre os vários envolvidos no processo de construção da História” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 160).

Hoje, o campo de pesquisa está atrelado a várias mudanças e olhares sobre a escola, isto é, as pesquisas voltadas para o cotidiano de alunos e professores têm se ampliado significativamente nos últimos anos. Portanto,

No final da primeira década do século XXI, pesquisadores, formadores, gestores e professores possuem uma clara compreensão de que a escola constitui espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber. A escola pode constituir um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes (FONSECA; SILVA, 2010, p. 31).

A existência deste campo de pesquisa específico para o ensino tem possibilitado a discussão de experiências quanto aos aspectos metodológicos, epistemológicos e didáticos para consolidação de práticas de ensino diferenciadas e que superem um ensino que se baseia na memorização e num modelo único de narrar o percurso do homem no tempo. Apesar das pressões dos sistemas de ensino para preparar o aluno para os vestibulares e avaliações externas, no caso o Enem, é necessário que o professor construa uma nova maneira de ensinar

esta disciplina escolar. Portanto, o fato de se ter um campo de pesquisa que investiga essas problemáticas relativas ao ensino, é de suma importância que se dialogue ainda mais com os professores que estão nas salas de aula da Educação Básica. A preocupação com uma prática pedagógica que aproxime o aluno da produção narrativa sobre o percurso do homem nas diversas temporalidades e, ao mesmo tempo, dê conta das exigências curriculares da História, parece ser o principal foco dos professores na contemporaneidade.

Diante destas questões, dialogar e discutir as experiências do chão da escola estão inseridos neste campo de pesquisas, o que nos proporciona observar como os alunos, principalmente os jovens que frequentam o Ensino Médio, demonstram um desinteresse muito grande em aprender este componente curricular. Em investigação sobre a prática docente em áreas rurais mineiras, Silva Junior (2009) constatou que todos os professores pesquisados enfatizam o desinteresse dos alunos pela História na sala de aula, o que parece não diferir de outras realidades do país. Em nossa experiência de sala de aula e como professor desta disciplina escolar, é comum ouvir o lamento e as queixas dos estudantes quanto ao conteúdo que é ministrado nas aulas, visto não contribuir à sua vida cotidiana, o que implica numa reflexão constante da nossa prática docente.

Este desinteresse dos alunos para o estudo dos conhecimentos históricos ministrado na sala também pode ser observado a partir das ações deles, no cotidiano escolar, expresso nos corredores da escola quando estão repletos de alunos a “gazearem” aulas, e/ou quando estão presente dentro das salas, mas suas atenções fixadas nas telas dos celulares ou em conversas com os colegas. A partir destas observações, pode-se elencar possíveis explicações, desde a divergência dos vários sentidos da existência da escola entre alunos, professores e órgãos públicos, precarização das condições de funcionamento da educação pública, incapacidade das políticas públicas em assegurar o prosseguimento dos estudos para os alunos. Como visto, existe um repertório grande para explicar tal situação além destas.

Apesar deste repertório explicativo, que pode induzir a pensar de forma simplista, a situação se constitui em um problema complexo, já que se têm outras questões a serem levadas em consideração, como a prática pedagógica, a formação do docente, as deficiências dos alunos quanto à escrita e a leitura e as condições de trabalho nas salas de aula. Estas situações relacionadas ao processo ensino e aprendizagem da História estão interligadas, no sentido que a discussão da prática pedagógica envolve uma análise ampliada de toda a situação.

Discutir a prática pedagógica de História implica refletir quanto ao modelo de educação, ainda hoje, presente em muitas escolas, que ainda hoje parece caracteriza-se por

uma tradição conteudista, em que ensinar História “significava apresentar aos estudantes um repertório de informações organizadas sob uma sequência de conteúdos prescrita e disciplinarizada, seja em torno de uma narrativa de história nacional, seja ancorada na narrativa de uma grande história da civilização” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p.257).

Esta é uma prática persistente e que tem como fonte única de saber o livro didático, principalmente nas escolas públicas, em que há uma precariedade da biblioteca e até a inexistência da mesma. Apesar de ser um suporte muito usado, não impede o professor de utilizar outras fontes, visto que cabe “aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós” (FONSECA, 2005, p. 56).

Atrelada a esta situação está a deficiente formação dos professores, em especial dos de História, que ainda parece estar focalizada no modelo 3+1, que vigora no Brasil desde o início do século XX. Segundo Fonseca (2005, p.62), “durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória”.

Partindo desse pressuposto, para ser professor desta disciplina bastava, ou basta, dominar os conteúdos da área. A parte pedagógica não tinha/tem muita importância. Contudo, a formação do professor abrange mais que o domínio do conteúdo: saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes práticos da experiência. Ou seja, as habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão.

Além da formação dos profissionais, uma outra situação que aflige a prática docente está relacionada à democratização da escola pública, que mesmo diante da ampliação do acesso à educação não resolveu o problema da exclusão social (FONSECA, 2005). Houve a ampliação das vagas, mas os problemas da retenção e da não aprendizagem aprofundaram ainda mais os problemas dos professores, visto que, “em muitas salas de aula das escolas brasileiras, o desafio do professor é hercúleo, uma vez que além de contribuir com a alfabetização básica dos alunos – ler, escrever e compreender – terá que alfabetizá-lo historicamente” (MORAES, 2007, p.43).

Deve-se levar em conta que as condições de trabalho dos docentes muitas das vezes não são satisfatórias, com salas de aulas repletas de alunos, falta de material didático e sobrecarga no trabalho do professor. Essa situação contribui ainda mais “para o aumento de

contradições no exercício da docência, acentuando a crise de identidade, a baixa auto-estima e o mal-estar docente” (FONSECA, 2005, p. 64). Estas situações que afetam diretamente o trabalho do professor, acabam implicando na qualidade da educação oferecida, já que os professores se desestimulam diante do contexto, implicando num possível desinteresse por parte dos alunos. Afinal, o trabalho pedagógico depende do professor; e este depende da disposição do aluno para aprender.

Muitos professores de História, além de preso às concepções pedagógicas, parecem se limitar a manter uma concepção historiográfica que se adapte à sua sobrevivência psicológica e profissional, mesmo diante das demandas sociais por qualidade de ensino e resultados, seja na continuidade dos estudos ou no mercado de trabalho. Em pesquisa sobre as concepções historiográficas presentes no ensino fundamental e que são utilizadas por professores, constatou-se que “ainda que possuam conhecimento teórico sobre as diferentes vertentes historiográficas em diferentes momentos, optaram por utilizar métodos de ensino que prioriza uma dinâmica voltada para a memorização mecânica dos fatos históricos” (MORAES, 2007, p. 79).

Contudo, apesar da concepção tradicionalista ter influenciado e ainda influenciar a prática docente no ensino deste campo de conhecimento, outras concepções coexistem e estão também presentes. Especialmente após a década de 1980, como tentativa de superar o predomínio das narrativas do heroico e das grandes nações, considerada tradicional, o ensino de história teve “seu currículo disputado basicamente por duas correntes historiográficas: a Teoria Crítica e a Nova História” (LAMOSA, 2014, p. 72).

Apesar de várias concepções influenciarem o ensino de história, para sair da proposição à prática, muitos caminhos são percorridos, visto que nem sempre a formação do professor das Licenciaturas vem acompanhada dos conhecimentos necessários para se entender as mudanças que ocorreram na sociedade e das competências que tem que mobilizar para assumir suas funções na escola atual. Em pesquisa sobre o estágio supervisionado, no Curso de Licenciatura em História aponta que a maior lacuna na formação dos egressos é “a ausência de informações sobre o dia a dia da sala de aula, os afetos e desafetos circulantes no meio escolar, a lida com o ser humano como trabalho do professor, para além dos conteúdos formais” (PEREIRA; HERMETO, 2009, p. 96).

Com referência às concepções historiográficas existentes na sala de aula, “via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas”. (FONSECA, 2005, p. 39). Este tipo de formação que

prioriza o campo de saber historiográfico e desvaloriza o saber pedagógico, tem como consequência a fragilidade do ensino-aprendizagem e um despreparo do profissional para lidar com o cotidiano da sala de aula. Isto foi observado na prática cotidiana da sala de aula, já que,

Muitos professores de história não têm clareza quanto às diferentes abordagens, não conseguem assumir uma linha de atuação e justificar a própria opção de trabalho. Isso faz com que o professor de história e o ensino praticado em várias escolas sejam, hoje, alvos preferenciais de crítica (FONSECA, 2005, p. 75).

Porém, o problema não está somente na formação inicial dos professores na graduação, mas, também, na formação ao longo de sua carreira docente, que é a formação continuada. De modo geral, os investimentos para preparar o professor de História no decorrer de sua atuação profissional são incoerentes com o cotidiano escolar e esta situação não difere dos demais profissionais da educação no restante do país, visto que não existe uma política de Estado que seja efetivada e que possibilite suprir as deficiências dos professores depois da formação inicial.

A maioria dos cursos são criados de maneira a resolver emergencialmente um problema localizado. Não se caracterizam como políticas de aperfeiçoamento com abrangência nacional. Cada Unidade da Federação se preocupa com seus próprios problemas de formação. Em estudos realizados sobre as políticas docentes no Brasil chegou-se à conclusão de que,

Ademais, considerando que a formação inicial em serviço continua a manter o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente, ainda estão por ser formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação (GATTI et al, 2011, p. 86).

Uma problemática complexa, principalmente se considerarmos que a formação inicial ainda privilegia o ensino de conteúdos históricos organizados numa lógica do quadripartite francês, com privilégio ao conhecimento da ciência histórica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente. Além desse modelo de tratamento das temporalidades históricas, o ensino de História segue, também, o materialismo histórico que organiza a temporalidade a partir dos modos de produção; o que se conclui que, “a história universal, que nada mais é que a história europeia, é transmitida como o

desenvolvimento ‘natural’ das forças produtivas no decorrer do tempo contínuo, homogêneo e vazio” (FONSECA, 2005, p. 44).

Explicitar essa questão tem como finalidade não somente entender a prática pedagógica utilizada pelo professor, marcada por sua formação e experiências, mas também, para produzir uma reflexão sobre a constituição da História como disciplina escolar e a importância atribuída à mesma nos currículos escolares ao longo da educação brasileira. Uma disciplina marcada por suas características de memorização.

Assim, “a análise da disciplina em sua ‘longa duração’ visa fornecer alguns indícios para a compreensão da permanência de determinados conteúdos ‘tradicionais’ e do método da ‘memorização’, responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma ‘matéria decorativa’ por excelência” (BITTENCOURT, 2009, p. 60). Para entender o percurso da disciplina História nos currículos da escola brasileira é importante ressaltar como ela foi utilizada pelas autoridades como finalidade de moldar uma identidade nacional e, também, para a formação de valores morais e cívicos.

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis (BITTENCOURT, 2009, p. 61).

A trajetória do ensino de História, especialmente no Ensino Secundário, levando em consideração o papel que o Colégio Pedro II exerceu sobre o que deveria ser ensinado no restante dos colégios do país, é marcada por se ater ao modelo francês e à formação moral dos indivíduos. Havia uma aproximação entre o que se produzia na escrita da História e o que era ensinado, visto que muitos dos professores de História do Pedro II eram produtores de livros didáticos para o Secundário e para o Superior. A organização do ensino secundário, “predominava além da história profana, o ensino de História Sagrada era parte integrante dos programas durante os anos do Império” (BITTENCOURT, 2009, p. 78).

Foi este modelo de ensino com ênfase na História Universal que serviu de pretexto para reformulações, tornando-se História das Civilizações na década de 1930, ou seja, “enquanto a História Universal ainda apresenta reflexos do ensino religioso, a laicização do ensino enquanto movimento, também não está plenamente presente” (LIMA, 2011, p. 70).

É com a Reforma Francisco Campos que o objetivo da História a ser ensinada deixa de se preocupar com a formação do cidadão atrelado a um modelo de nação, mas agora englobando uma inserção na história de todos os homens. O objetivo era civilizar o povo, uma

maneira de o país seguir o rumo das nações europeias, especialmente com a História das Civilizações. Neste sentido, no período de 1931 a 1952, o que deveria ser ensinado e como se ensinar passa pelo crivo do Ministério da Educação (FREITAS, 2009). O Estado brasileiro passa a controlar explicitamente o que deveria ser ensinado nas escolas.

As mudanças que vem a ocorrer após a Reforma Capanema tornam mais evidente a implantação dos currículos mínimos, preocupados implicitamente com o papel que as disciplinas, especialmente a história, poderia ter na formação do sujeito defensor da pátria. Além disso, era uma maneira de “frear o nacionalismo exacerbado que se cogitava tornar agressivo” (LIMA, 2011, p. 87). Assim, apesar de se mudar os objetivos desta disciplina escolar, o modelo a ser ensinado continuava o mesmo, ainda sob a influência de uma História positivista. A partir da década de 1950, algumas críticas já começavam a ser esboçadas quanto aos métodos e objetivos deste ensino, fruto da formação de professores nos cursos de História criados a partir de 1934. Mas, “não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História” (BITTENCOURT, 2009, p. 83).

O auge da preocupação com a formação de um cidadão pacífico e defensor da pátria irá ocorrer após implementação e implantação da ditadura militar de 1964. A partir deste período, percebe-se como política educacional “a despolitização dos conteúdos, reduções e esvaziamento como parte da chamada Política de Segurança Nacional” (LIMA, 2011, p. 90). A ditadura militar, efetivamente, revitalizou a ideia de um currículo mínimo denominado de Estudos Sociais. Essa medida não somente afetou a formação do aluno, como também a estrutura de formação dos professores em cursos de licenciatura curta. Pode-se afirmar que, neste ínterim, o ensino de História passa a ser totalmente controlado pelas instâncias do governo e,

Assim, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de história tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido a lógica política do governo (FONSECA, 2005, p. 24).

As lutas e manifestações para que mudanças nos currículos de História ocorressem foram intensificadas a partir do amplo processo de redemocratização do país, em que os movimentos dos intelectuais e dos professores começaram a discutir e pôr em prática, em

alguns Estados, as reformulações curriculares. E, assim, a partir dos anos 1990, o ensino de História passa a ser revalorizado “como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos” (FONSECA, 2005, p. 26). As reformulações dos currículos da escola de 1º e 2º graus, que hoje constituem a Educação Básica, proporcionaram mudanças, no sentido de suprimir as disciplinas criadas durante o regime militar e, aos poucos, reintroduzir a disciplina História nas salas de aula e reestruturar os cursos de Licenciatura Plena nos cursos superiores.

Nestas reformulações curriculares do ensino de História, especialmente depois da década de 1990, a preocupação de incorporar as tendências históricas se fez presente. “Incorpora assim as contribuições tanto da história conhecida como ‘neomarxista’, de ingleses como Edward Palmer Thompson e do italiano Carlo Ginzburg, como das tendências da ‘nova história’ francesa” (BITTENCOURT, 2009, p. 119).

Estas novas tendências históricas passaram a incorporar sujeitos históricos antes excluídos e uma nova perspectiva de narrativa preocupada com as ações dos homens no passado e no presente. Uma história que se preocupa com os diversos ritmos, tempos e espaços. Para Reis (2000), a maior contribuição da *Escola dos Annales* foi a proposição da história-problema. Desta maneira, “a história conduzida por problemas e hipóteses, por construções bem elaboradas e explícitas, representou a mais profunda renovação teórica da história” (REIS, 2000, p. 26).

Isto não significa que a incorporação dessas novas tendências tenha se difundido na prática do ensino de História, já que a longa tradição de uma História positivista influenciou a concepção que a escola, os pais e os alunos (e até mesmo alguns professores) têm sobre a disciplina. Por conseguinte,

[...] no que concerne à difusão, o peso da tradicional historiografia e a concepção de história de pais, alunos e muitos professores – identificada, muitas vezes, apenas com grandes feitos dos heróis – dificultam a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas (FONSECA, 2005, p. 46).

A trajetória de constituição da História como disciplina escolar e as várias concepções que a influenciaram se refletem numa prática pedagógica singular, ainda hoje vigente, fazem com que os alunos não consigam acompanhar ou se interessar por suas temáticas. Deste modo, é necessário refletir, também, sobre os casos em que mesmo diante de situações

adversas, os alunos aprendem e mostram interesses pelos saberes históricos discutidos em sala de aula, algo contraditório diante da situação da escola.

A resposta pode estar na mobilização do desejo em aprender os saberes da História. Uma mobilização que está intrinsicamente ligada à questão do sentido e da atividade intelectual, visto que,

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida (CHARLOT, 2013, p. 146).

Ampliando os vieses explicativos quanto à falta de interesse dos alunos, estes não se esgotam nas questões pedagógicas, podendo estar relacionadas às concepções dos alunos quanto à História e suas temporalidades, da singularidade da disciplina, que são específicas de seu estatuto epistemológico (concepções, abordagens e o percurso da disciplina escolar no currículo). No decorrer de seu percurso educativo, os alunos se deparam com diversos olhares e aprendizagens diferenciadas no ensino de História, ou seja, eles experienciam diferentes modos de aprender os conhecimentos históricos ao longo de sua formação.

Assim, ao chegar na etapa final da Educação Básica – o Ensino Médio –, estes estudantes, a depender da diversidade de experiências vivenciadas e que fizeram sentido, já conseguem perceber as singularidades e especificidades dos saberes deste campo do saber, especificamente quanto às noções de temporalidade. Diante das relações com o tempo, perpassadas ao longo do processo educativo, os alunos expressam uma imagem da História associada com a ideia de passado e por isso formulam uma concepção de que estudar esta disciplina escolar não é interessante ou não tem sentido prático.

Uma concepção que está atrelada ao modo como a temporalidade é trabalhada pedagogicamente na escola e da importância dada a esta temática pelos professores é explicável, pois,

Na base dessa dificuldade, por certo, localiza-se o fato de que o tratamento conceitual da temporalidade histórica é, por vezes, escamoteado e diluído em meio a outros componentes tidos como ‘mais importantes’, talvez por se remeterem à esfera do tangível, avaliável por meio de medidas diretas, quantificáveis por meio de testes standardizados e, conseqüentemente, passíveis de disciplinarização (MIRANDA, 2013, p. 39).

Na rotina da sala de aula, ouve-se os alunos indagarem para que serve estudar um passado tão longínquo. Dessa forma “questionam constantemente os motivos de terem de estudar uma matéria cujo conhecimento concebem como afastado de suas vivências” (VELASCO; BARCELLOS, 2014, p. 261). Ao ouvir os alunos do Ensino Médio falarem sobre o passado é possível perceber nas suas falas a concepção de uma História somente atrelada ao passado, como se o presente não pertencesse ao processo do tempo humano. Este processo cognitivo de percepção da mudança temporal é por demais abstrato diante de um mundo afetado pelo presentismo, já que,

A ideia de *mudança*, muitas vezes óbvia para o professor e para o adulto é, talvez, aquilo que diz respeito ao mais inacessível e abstrato para o estudante, considerando-se sua experiência social num tempo presente, no qual todos os elementos, objetos e práticas sociais já lhes são dadas *a priori*. (MIRANDA, 2013, p. 40).

Nos discursos de muitos jovens, quando indagados sobre o tempo, fica perceptível que o passado é algo sem muita importância, destituído de sentido. O passado é somente um instante que passou e que tem sentido efêmero. “Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo” (BITTENCOURT, 2001, p. 14). Por isso, não são estranhas as expressões dos alunos proferidas sobre o passado, como:

Um tempo que passou (A1); Algo que ficou para trás e jamais pode ser recuperado (A2); É tudo aquilo que a pessoa já viveu (A4); É todo acontecimento que passou antes do presente (A7); Passado é algo que ficou para trás, que um dia fez parte de nosso presente (A8); É tudo aquilo que a pessoa já viveu (A10) (Alunos do Ensino Médio - CECA)<sup>4</sup>.

Esta concepção de passado e da disciplina escolar História pressupõe entender que os alunos tiveram acesso a uma prática de ensino caracterizada por uma perspectiva tradicionalista, caracterizada por ser organizada a partir das referências “positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa sequência cronológica causal” (FONSECA, 2005, p. 90). E neste caso, as aulas desta disciplina escolar que são baseadas nesta abordagem se tornam desinteressantes, já que o

---

<sup>4</sup> Narrativas proferidas pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Castro Alves, em 2014. Os discentes responderam um questionário aplicado pelos professores de História, com a finalidade de entender quais as noções que os discentes tinham sobre a relação entre o tempo presente e o passado.

sujeito aprendiz não tem papel ativo no processo de aprendizagem. Além disso, a temporalidade que é levada em consideração tem como base um “tempo que continua induzindo a tendência hegemônica dos livros didáticos bem como a formulação dos programas de vestibular – determinados pelas universidades – que, por sua vez, orientam determinadas tomadas de decisão das escolas” (MIRANDA, 2013, p. 58).

Um ensino que tem por base um tempo linear único acaba uniformizando o pensamento sobre a História, uma versão que exclui outras temporalidades e outras Histórias que não se enquadram dentro de um regime de tempo único, o que tem muitas consequências, entre estas, os sujeitos históricos ditos comuns não estão inseridos dentro da História considerada oficial e verdadeira; inclusive os alunos que não percebem os seus percursos ao longo do tempo sendo inseridos nesta narrativa que é contada nas escolas, visto que “essa perspectiva homogeneizante impressa pela temporalidade linear traz derivações significativas no que se refere ao tratamento da diferença e da alteridade, pois, quando não exclui, posiciona o *outro* num lugar depreciado no fluxo único do tempo histórico” (ARAÚJO, 2014, p.230).

E o trabalho realizado com os alunos quanto à compreensão das questões relativas ao tempo e aos conceitos históricos demandam o domínio de categorias dedutivas e generalizadoras, o que se constitui numa tarefa difícil, especialmente se não foi realizado um trabalho sistemático e persistente durante o percurso escolar. Por isso, o desenvolvimento das operações cognitivas inerentes ao pensamento histórico exige um trabalho didático efetivo durante o percurso de formação dos alunos, entendendo que,

[...] mediações que vão muito além da explicação de uma definição que não se vincula a um objeto concreto, mas a uma categoria emanada de uma construção cultural altamente complexa e que, por sua essência, ancora-se numa perspectiva dedutiva e generalizadora, e não indutiva (MIRANDA, 2013, p. 43)

Ensinar História neste percurso seriado da Educação Básica precisa partir destas reflexões e das demandas da sociedade num mundo marcado pelas mudanças nos modos de apreender novos conhecimentos, em que as nossas crianças e jovens, a depender de seu poder aquisitivo, podem ter um contato cada vez mais ampliado às novas mídias e tecnologias da informação. Estas proporcionam novas maneiras de aprender o conhecimento histórico e que os profissionais da educação não podem deixar de levar em consideração.

## 1.2 NOVAS MANEIRAS DE SE APRENDER O CONHECIMENTO HISTÓRICO NA CONTEMPORANEIDADE

Em um mundo marcado pela mudança rápida, como pensar numa temporalidade do imediato, em que as relações sociais dos jovens se tornam passageiras e os diálogos se resumem às novas alternativas da mídia, como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, etc? Ao mesmo tempo em que parecem estar juntos, muitas vezes estão sozinhos. Cada um no seu mundo da cibercultura<sup>5</sup>. Conectados ao presente constante e desconectados de outros tempos. Além disso, estas novas alternativas mediáticas influenciam os deslocamentos das identidades e dos processos de identificação, tudo se resume ao agora, ao tempo presente, ou seja, “o presente prevalece sobre a duração, a submissão ao imediato sobre a antecipação que define os objetivos pessoais provavelmente acessíveis” (BALANDIER, 1999, p.58).

Vive-se na perspectiva do presenteísmo, em que o presente é uma unidade temporal única, isolada, não existindo conexão com o passado ou com o futuro. Neste caso, os jovens já não conseguem entender a temporalidade passada ou o futuro imediato, pois eles têm dificuldade de se acomodar ao tempo lento e à rotina, isto possibilita que eles confiem “o desejo, a afetividade, as relações eletivas, as paixões ao domínio de uma mobilidade exigente. A espera desaparece diante da urgência” (BALANDIER, 1999, p.60).

O acesso às novas possibilidades de comunicação muda a relação com o conhecimento. Tem-se informação demais e conhecimento de menos, visto que a cada dia a proliferação de informações é imensa e não se dão conta de digeri-las. Isto requer estratégias de inferir e selecionar o que é importante para a formação. Mas, ao mesmo tempo, “essa saturação provocada por uma sociedade que produz montanhas de informações que se dissipam em meio ao seu volume, e, conseqüentemente, de movimentos de aceleração de esquecimentos, não afeta somente a criança e o jovem em idade escolar” (MIRANDA, 2013, p.60).

Diante desta avalanche de informações exigem-se novos modos de aprender. Presenciamos, atualmente, uma aprendizagem ubíqua, que é “uma modalidade de aprendizagem que é contingencial e inadvertida. Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja” (SANTAELLA, 2013, p. 303). Vive-se o mundo da tecnologia

---

<sup>5</sup> Segundo Santaella (2003), no seu livro “Culturas e artes do pós-moderno”, a expressão se aplica como um nome genérico, para se referir a um conjunto de tecnologias diferentes, que tem em comum a habilidade para simular ambientes dentro dos quais os humanos podem interagir.

digital – apesar das exclusões - e assim as referências temporais e espaciais moldadas a partir do virtual mudam as experiências dos alunos com o conhecimento e com o mundo.

Uma reflexão sobre os impactos das tecnologias que utilizam a hipermídia (mistura da estrutura hipertextual com a multimídia) se faz necessária, diante da situação – tanto de aquisição quanto de acesso a essas tecnologias. Portanto, isto requer uma análise da situação da educação brasileira e do acesso da população às tecnologias móveis, visto que as políticas públicas de inclusão digital não estão satisfatoriamente resolvidas, e muitas vezes o único acesso à essas tecnologias se dá na escola.

Neste caso, pensando somente num dos problemas que afeta a educação brasileira, indicamos a problemática da qualidade, já que esta é resultante de outras questões. A partir dela, pode-se inferir de que modo uma grande parcela da população pode usufruir dos benefícios da tecnologia, além do simples acesso à informação, sendo que “de acordo com os últimos dados do INAF<sup>6</sup>, 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais. [...] Apenas 25% dos brasileiros com mais de 15 anos têm pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita” (SANTAELLA, 2013, p.350-351).

Levando em consideração, também, o acesso da população às tecnologias móveis, no Brasil, utilizando-se de dados do Cetic.br<sup>7</sup>, constatou-se que “em 2014, 84% dos brasileiros possuíam telefone celular, e que metade deste percentual, 47% acessavam a *internet* utilizando este tipo de dispositivo móvel. Nas classes D e E, o uso de celular é de 64%, mas apenas 18% acessavam a *internet*” (LUCENA, 2016, p. 284). Entretanto, de uma maneira geral, os usuários se preocupam mais com as possibilidades de diversão e entretenimento destas tecnologias e menos com aplicações educacionais e de aprendizagem ligadas à busca do conhecimento, visto que,

O Brasil tem mais usuários de jogos casuais on-line do que qualquer país europeu. O público brasileiro cada vez mais acessa vídeo na Web. [...]. Somando o alcance das duas categorias, o total de pessoas que acessaram esses sites chegou a 31,8 milhões ou 74,3% dos usuários ativos do Brasil (SANTAELLA, 2013, p. 345).

Deste modo, os discursos de inclusão digital não surtem muito efeito, já que a preocupação é somente com o acesso, que continua sem sua democratização em boa parte do

<sup>6</sup> Segundo Santaella (2013), o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) é um método direto de avaliação do analfabetismo funcional, criado pelo Instituto Paulo Montenegro e que faz parceria com o Ibope para aplicação dos testes, desde 2001, no Brasil.

<sup>7</sup> Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, citado por Lucena (2016), esta instituição realiza pesquisas anuais sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em domicílios e na educação.

território brasileiro; e o modo de consumo destas tecnologias é diferente entre aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade, diferentemente dos que são excluídos deste privilégio, levando em consideração o analfabetismo funcional que é uma triste realidade em nosso país.

Além disso, “no espaço escolar, a inserção das TIC foi intensificada a partir de 1997, principalmente por conta de políticas públicas que têm priorizado a criação de ‘laboratórios de informática’ nas escolas, uso de *notebooks*, *tablets* e lousas digitais” (LUCENA, 2016, p. 279). A autora complementa que, mesmo assim, estas políticas não resolveram os problemas com o uso das tecnologias na educação, pois falta resolver os problemas de infraestrutura das escolas, do acesso à Internet, da formação de professores e da adequação dos currículos. Problemas que não estão restritos somente ao acesso à educação, mas relativos à mudança na cognoscibilidade dos jovens, já que para trabalhar com as tecnologias móveis exige-se do usuário outras habilidades cognitivas diferenciadas e mais complexas, já que,

Enquanto a era Gutenberg, do apogeu do texto verbal, exigia de nós a alfabetização, agora a manipulação dessa malha inextricável de signos exige um outro tipo de alfabetização a alfabetização semiótica. Esta pressupõe a alfabetização verbal e é adquirida por meio do uso e da familiaridade não apenas com textos, mas também com imagens, sons e suas misturas (SANTAELLA, 2013, p. 356).

Na verdade, parece que não estamos conseguindo alfabetizar utilizando-nos dos suportes escritos, e nem alfabetizar para o uso inteligente das tecnologias móveis. Estamos diante de uma situação em que “o interesse dos alunos pela comunicação por Internet e por celular faz com que eles leiam cada vez menos textos impressos, enquanto nesses tipos de texto permanece a base da aprendizagem escolar da língua e da cultura escolar” (CHARLOT, 2013, p.100).

Mas, por outro lado, esta nova geração que está se utilizando destas tecnologias de informação e comunicação, “estão realizando produções com diferentes linguagens e difundido suas ideias, descobertas e conteúdos nas redes sociodigitais como *Instagram*, *Facebook* ou por meio do aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, no aparelho celular” (LUCENA, 2016, p. 287). Lucena ainda acrescenta que a escola continua formando os alunos para serem homogêneos e não para a autonomia, “dessa forma, todo o potencial inovador, interativo e colaborativo que as TIC possibilitam não é considerado, pois elas acabam sendo utilizadas de forma reducionista e reprodutivista” (LUCENA, 2016, p. 287).

Diante deste contexto, a concepção do processo educativo ainda está presa ao modelo de educação bancária, criticada por Paulo Freire, provocando as contradições e aumentando as pressões sociais diante do professor. Diante das pressões, os profissionais da educação criam resistência às mudanças como forma de sobrevivência, ou seja, “freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica” (CHARLOT, 2013, p.106).

Neste sentido, a proposição de um ensino de História que leve o aluno a experienciar o passado é de fundamental importância diante do contexto atual do nosso país. O conhecimento histórico de uma parte da população que protesta nas ruas<sup>8</sup> induz a ter como indício a frágil relação destes com a História do Brasil, caracterizada pela falta de criticidade na análise dos fatos ocorridos. Assim, é necessário ter a percepção de proporcionar um ensino mais próximo da realidade dos alunos e oferecer-lhes subsídios para se pensar o tempo presente e suas relações com o passado.

Além disso, ao propor maneiras diferentes do fazer História na sala de aula, reforça-se a importância que essa disciplina tem na formação do aluno, e que recentemente passa por um debate entre as instituições que representam os professores e o poder instituído na construção de uma base comum para o ensino da disciplina e até mesmo a proposição de não se incluir como componente curricular obrigatório. É necessário que se retome as discussões da importância do ensino de História na Educação Básica diante da contestação de órgãos públicos e entidades da sociedade civil, uma preocupação destacada pela professora Kátia Abud (2013, p.11) ao indagar “porque ensinar história no início do ensino fundamental ou no Ensino Médio? Ou melhor, porque não ensinar história em tais períodos? ”.

Ainda se tem um longo caminho para que se consiga formar alunos críticos e conscientes de sua historicidade. Mas o trabalho sistemático com novos suportes, a exemplo da produção de vídeos, produções textuais, músicas, entre outros, poderão contribuir para que o aluno entenda o seu tempo e a sua História, quando conduzidos de forma ética e profissional. Esta sensibilidade frente à História é importante, pois “nos conduzem a linguagens outras, possibilidades comunicativas construídas em bases novas, maneiras diferentes daquelas com as quais estamos acostumados a ver e a naturalizar a forma escolar e os nossos conteúdos disciplinares” (ZAMBONI; LUCINI; MIRANDA, 2013, p. 266).

---

<sup>8</sup> Protestos realizados, especialmente pela classe média, diante da crise política e econômica do país, contra o governo de Dilma Rousseff, em 2015. Entretanto, nestes protestos contra o governo, havia manifestações a favor de uma intervenção militar, o que infere a falta de informações quanto à restrição de liberdade e a violência imposta pelos militares no Brasil entre 1964-1985. Neste caso, mostra uma confusa relação entre o conhecimento destes manifestantes com o passado recente da nossa história, uma inferência da fragilidade da formação histórica.

A proposição de práticas diferenciadas tem a possibilidade de formar sujeitos históricos e proporcionar aulas interessantes, tanto para os alunos quanto para os professores. Dentro desta possibilidade formativa, as experiências com outras narrativas e temporalidades históricas é, neste sentido, “o desafio de educar a sensibilidade histórica, primariamente, educando o sentido de ‘observação’”, como nos convida a pensar Sônia Miranda (2013, p.60). Pensar outros temas, outros campos, em que seja possível pensar a ação humana no tempo.

Logo, pensar o ensino de História diante da diversificação das concepções historiográficas, dos quantitativos de produções e da renovação das práticas pedagógicas exige dos professores uma empreitada grande para mobilizar os alunos diante de novas possibilidades interpretativas da ação humana no tempo. Deste modo, cada vez mais, novas temáticas são incorporadas às pesquisas sobre o ensino de História, especificamente temas que discutem formação dos alunos em relação ao trabalho com outras fontes e outros objetos, a exemplo do patrimônio, da memória e da história pública, mas ainda pouco frequente nas aulas, visto que:

[...] a temática da memória e de sua materialização através dos bens consubstanciados no patrimônio histórico é recente no âmbito da historiografia brasileira, bem como a produção acadêmica oriunda dos cursos de pós-graduação em História existentes no país, e praticamente ausente no processo ensino-aprendizagem em diferentes níveis escolares. Isso se explica, em grande parte, pelo fato de que os órgãos e agências de preservação histórica foram sistematicamente ocupadas por profissionais da arquitetura, o que levou, também, ao privilégio do ‘patrimônio edificado’ (ORÍÁ, 2001, p.129)

No nosso caso, o trabalho com o patrimônio pressupõe “a problematização do local e do próximo em termos vividos, ainda que isso represente grandes distâncias geográficas e temporais”, como nos convoca a pensar Miranda (2013, p.60). Portanto, as nossas reflexões seguintes têm o objetivo de discutir essas relações propiciadas por um ensino que focalize o patrimônio, que se entrelaça com os processos de memória e a constituição da cidadania. O direito ao passado também deve ser uma das preocupações do ensino de História. Assim, pensar o potencial do patrimônio enquanto modo de se apreender o passado e entender o presente.

### 1.3 O PATRIMÔNIO COMO UM MODO DE APREENDER O PASSADO: MEMÓRIA, HISTÓRIA E CIDADANIA

O objeto desta pesquisa são as memórias narradas sobre o patrimônio capazes de mobilizar outras memórias que são recorrentes no entorno vivencial dos jovens. Na mobilização desta memória social se entrelaçam os saberes que circulam na comunidade e outros que possivelmente fazem parte da formação dos jovens. Uma discussão permeada por uma análise das possibilidades teóricas entrelaçando o patrimônio, memória e História como base para uma educação que tenha como objetivo o exercício da cidadania.

Uma prática pedagógica que enfoque a promoção da consciência patrimonial, envolvendo tanto a participação quanto a gestão do patrimônio pela comunidade, se constitui na essência da educação patrimonial, pois “é imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas” (IPHAN, 2013, p.20). Uma prática que possibilita que a comunidade exerça o seu direito de cidadania, não limitada ao direito ao voto; mas, ampliada como um direito à participação social e, também, política. Assim, compreendemos que narrar a História a partir das memórias, expressas no espaço público, através das marcas de vivência, dos problemas, usos, contra-usos e soluções, é um direito de todo cidadão.

Apesar do nosso foco não restringir aos processos de patrimonialização institucionalizado pelas políticas públicas no Brasil, a nossa análise se propõe a pensar o patrimônio como potencial para a consciência de que todos têm direito ao passado, e tem significados imprescindíveis para o processo identitário dos jovens enquanto sujeitos sociais.

É a partir do direito ao espaço público como um patrimônio histórico e cultural que deve se constituir esse processo de reflexão, possibilitando pensar “uma cidadania integrada por pessoas que pensem, que sintam e que atuem, ou seja, que sejam capazes de pensar para atuar, de sentir para atuar e de atuar para transformar e levar à prática suas ideias, projetos, expectativas, esperanças e utopias” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 78). É esta ideia que deve fundamentar o trabalho com a Educação Patrimonial, especialmente como política pública de formação de sujeitos cidadãos conscientes de suas responsabilidades e de seus direitos de participação e que potencialmente o EPA serve de referência para se pensar essa formação.

Apesar das narrativas produzidas pelos alunos do Ensino Médio, que se constituem no material de análise desta pesquisa, especificamente as memórias narradas, não serem institucionalmente um trabalho de educação patrimonial, que detenha o objetivo de

sensibilizar a comunidade quanto à gestão, preservação e conservação de determinado bem cultural e histórico, elas se configuram como uma prática de educação, dada a importância de proporcionar um processo de conscientização quanto representatividade da cultura local, presente nas marcas, vestígios e memória da comunidade do entorno de um patrimônio escolhido pelos alunos.

Nesse sentido será feita uma incursão na trajetória historicamente constituída de formação conceitual da ideia de patrimônio enquanto categoria de colecionamento de bens que representam uma cultura nacional, regional ou local, ou seja, os diversos patrimônios como um conjunto de bens representativo da identidade dos diversos grupos que formam a cultura nacional. Pode-se afirmar que “a categoria “coleccionamento” traduz, de certo modo, o processo de formação de patrimônios” (GONÇALVES, 2009, p.26).

A partir das abordagens conceituais do patrimônio, será discutida as potencialidades didáticas para a formação dos jovens para entender o tempo a partir da materialidade do mesmo, desenvolvendo a sensibilidade do olhar, do pertencer e das habilidades cognitivas para a narração de outras Histórias, envolvendo as memórias dos grupos aos quais pertencem.

Quando se trabalha com o estudo de patrimônio cultural, devem ser levadas em consideração as concepções que circulam sobre a temática. Todo conceito é histórico, tem seu percurso ao longo do processo histórico da humanidade. Especialmente na contemporaneidade, que tem primado o patrimônio como uma forma de necessidade de memória, e assim, a necessidade de “repensar os fios que ligam o presente e o passado, sob pena de uma absoluta indiferenciação do passado em relação a um presente tão onipotente” (GUIMARÃES, 2010, p. 36). Utilizar-se-á como premissa básica a concepção de que a constituição do patrimônio é uma prática discursiva imersa num território de disputa da memória, visto que,

A noção de discurso aparece aqui como formas de ação, no sentido em que o que falamos ou escrevemos tem efeitos sobre as situações que vivemos. De certo modo, os discursos do patrimônio são o patrimônio, na medida mesmo em que o constituem de diversas formas (GONÇALVES, 2007, p. 43).

Considerar o patrimônio como discursos produzidos abrange tanto sua constituição material quanto imaterial, imbuídos da problemática referente a produção das identidades e das memórias, o que nos leva a pensar sobre o que cada grupo elege como seus “lugares de memória”, utilizando-se da expressão de Pierre Nora (1993). Então, os jovens alunos ao egerem, como seu patrimônio, determinado espaço, objeto, saber ou celebração levam em

consideração suas relações com a memória individual e coletiva; produzindo, assim, um discurso narrativo. Entendendo esse discurso interpretativo como “narrativas organizadas ora em torno do princípio da ‘monumentalidade’, ora segundo o princípio do ‘cotidiano’ (GONÇALVES, 2007, p. 143).

De modo geral, historicamente, a concepção mais tradicional e utilizada sobre o patrimônio contemplava os bens edificados, discursivamente produzido a partir de uma narrativa da monumentalidade. E, assim, suas origens remontam à ideia de monumento como “tudo o que for edificado por uma comunidade de indivíduos para rememorar ou fazer que outras gerações de pessoas rememorem acontecimentos, sacrifícios, ritos ou crenças” (CHOAY, 2006, p. 18). É esta concepção de patrimônio que foi inicialmente gestada no Brasil que seguiu o mesmo itinerário percorrido em outros países. O modelo de tombamento, preservação e conservação tinha na arquitetura o seu modelo e na cultura dos grupos dominantes a sua representação. Portanto,

Enquanto a arquitetura foi elevada à condição de marca nacional capaz de promover a imagem de solidez do Estado brasileiro, os bens culturais não pertencentes às elites acabaram relegadas ao esquecimento. Tal premissa foi alterada mais de 60 anos após a criação do Iphan, mediante a implementação do Decreto n. 3551/2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 46).

Uma explicação para tal hegemonia desta concepção canônica pode ser compreendida a partir da ideia de teatralização do patrimônio, referenciada por Néstor Canclini (2013). Para este autor, foi o conservadorismo dos grupos dominantes que configuraram o discurso teatral (simulação) em torno da preservação da cultura nacional como força política. E, assim, a necessidade de encenação patrimonial (comemorações, monumentos e museus) se constituiu numa maneira de representar uma cultura única, tradicional, hegemônica e unificadora da nação. Diante desta concepção de teatralização, o esforço para simulação de uma origem fundadora expressa num repertório fixo é evidente.

Os bens, as práticas e rituais fazem parte deste repertório definido como a representação da história nacional, o que justifica o desenvolvimento de políticas culturais autoritárias e da criação de instituições que transmitam as tradições dos grupos conservadores, portanto,

A política autoritária é um teatro monótono. As relações entre governo e povo consistem na encenação do que se supõe ser o patrimônio definitivo da nação. Lugares históricos e praças, palácios e igrejas, servem de palco para

representar o destino nacional, traçado deste a origem dos tempos (CANCLINI, 2013, p. 163).

Para este autor, mesmo quando levam em consideração a cultura popular, estes ocupam espaços diferenciados e subalternos, não tendo as características originais que fazem do bem patrimonial uma representação da nação, ou seja, “os produtos gerados pelas classes populares costumam ser mais representativos da História local e mais adequados às necessidades presentes do grupo que os fabrica. Constituem, nesse sentido, seu patrimônio próprio” (CANCLINI, 2013, p. 196). Uma concepção que hierarquiza a valoração do patrimônio, deixando fora o diferente, o estranho e a diversidade; criando instrumentos capazes de torná-los permanentes e imutáveis. Dentre estes instrumentos está a formação escolar, que “transmite em cursos sistemáticos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico” (CANCLINI, 2013, p. 164).

Se fizermos um paralelo entre a disseminação da concepção de patrimônio e o desenvolvimento das concepções historiográficas, percebe-se uma forte relação entre ambas. Este modelo serviu para a consolidação da ideia de uma identidade de nação, que se estendeu ao ensino da disciplina, tendo como base uma narrativa dos grandes vultos nacionais. Evidencia-se, desse modo, a necessidade de salvaguardar as representações desta História nacional, através de uma patrimonialização.

O patrimônio no Brasil seguiu este mesmo preceito, o da simulação, levando em consideração este termo utilizado por Canclini (2013), em que a noção de patrimônio se utilizou das concepções próprias do conhecimento histórico. Afinal,

As origens da política de preservação no Brasil, no entanto, não foram diferentes da maioria das experiências de outros países, estando relacionadas à consolidação de uma imagem política e cultural da *nação*, tendo o Estado como principal artífice. Os bens culturais que integram o patrimônio cultural são, em geral, selecionados para tombamento em função de sua capacidade de expressar – de forma modelar – a história oficial como suposta síntese da memória, tradição e identidade nacionais (LEITE, 2007, p. 51).

Esta concepção tem como princípio a relação do Patrimônio como base para a construção da Nação, que primava pelo discurso hegemônico dos grupos que dominavam a cultura e que excluía da mesma as manifestações de uma cultura popular, e assim, a maioria da população não tinha sua cultura representada, “explica, em grande parte, as constantes depredações e violações ao patrimônio histórico por parte da própria população” (ORÍ, 2001, p. 138). Este processo histórico elegeu como ação preservacionista os bens materiais

que representassem a classe dominante e sua cultura, tida como representativa da identidade nacional, excluindo as culturas pertencentes aos outros grupos formadores da nação. Este processo explica que “essa capacidade diferenciada de relacionar-se com o patrimônio se origina, em primeiro lugar, na maneira desigual pela qual os grupos sociais participam de sua formação e manutenção” (CANCLINI, 2013, p. 194).

Uma tentativa de mudar essa relação que a comunidade tem com o bem patrimonial foi dada a partir do acréscimo de preceitos conceituais à legislação, criando dispositivos legais para englobar outras manifestações culturais como patrimônio, a exemplo do Decreto 3551/2000, que instituiu o patrimônio imaterial. Mesmo depois de definir os critérios de imaterialidade e intangibilidade, que engloba as manifestações, os saberes, os ofícios, ainda há exclusões, visto que, “na realidade, essa estratégia produziu um “retrato” da nação que termina por se identificar à cultura trazida pelos colonizadores europeus, reproduzindo a estrutura social por eles aqui implantada” (FONSECA, 2009, p.67), embora a legislação já constitua um avanço quanto a valorização do patrimônio cultural dos diversos grupos formadores da cultura nacional.

Dáí decorre a necessidade de conscientização das comunidades quanto aos instrumentos de preservação das culturas locais, especialmente aquelas que se caracterizam pela transitoriedade e pela fugacidade, “como interpretações musicais e cênicas, rituais religiosos, conhecimentos tradicionais, práticas terapêuticas, culinárias e lúdicas, técnicas de produção e de reciclagem [...]” (FONSECA, 2009, p.74). Podemos, neste caso, utilizar as práticas ordinárias, que “inventam o cotidiano”, como dito por Michel de Certeau (1994), relacionando-as ao patrimônio intangível.

Observar e inquirir esse cotidiano exige dos jovens outras sensibilidades, não só aprendidas na escola, mas em outros espaços de vivência. Portanto, a diversidade cultural amplia o arcabouço conceitual em torno do que seja um patrimônio e, deste modo, uma sensibilidade aguçada pelo sentido do ver, o que caracteriza uma educação do olhar. Isto permite aos estudantes a ressignificação dos espaços vivenciais, sendo que estes “são espaços que desaparecem, permanecem, são reformados, reorganizados quanto aos seus usos, total ou parcialmente destruídos ao longo da passagem do tempo e sob diversos ritmos de acordo com a historicidade de cada circunstância particular” (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 24).

Estes espaços, especialmente das cidades, podem possibilitar a aprendizagem condizente com a dimensão da sensibilidade do olhar, em que consiga visualizar além dos aspectos para “os quais nossos olhares foram educados para ver” (SIMAN, 2013, p. 52). Reflexão que possibilita alargar nossos olhares e superar a concepção de um espaço histórico

determinado por uma legislação ou mesmo, diante do processo de teatralização, aqueles espaços na qual fomos direcionados para ver e admirar como patrimônio.

O conceito de patrimônio cultural que foi levada em consideração para a produção das narrativas contidas nos álbuns e que serve de base para a análise deste trabalho perpassa não somente o patrimônio edificado, mas também, o imaterial, este último constituído de “[...] obras modestas, que adquiriram com o tempo uma significação cultural, também compõem o rol de bens culturais e que o patrimônio abarca também os produtos da cultura popular” (ZANIRATO, 2009, p. 141).

Esta ênfase ao estudo do patrimônio permite que sejam mobilizadas ações concretas de aprendizagem por parte dos alunos, constituindo-se em uma prática pedagógica diferenciada com relação a um ensino de História que quase sempre é efetivado nas aulas, como discutido anteriormente. O estudo do patrimônio como imperativo a uma formação histórica possibilita a formação de estudantes autônomos, “enfim, um jovem formado na história, educado para o patrimônio e pronto para exercer a cidadania democrática” (MATOZZI, 2008, p. 153). Este autor nos oferece discussões interessantes sobre a importância de se trabalhar os bens culturais para a formação histórica dos alunos e, neste caso, a possibilidade de uma inserção curricular da mesma no sistema de ensino. Ele afirma que “o patrimônio contribui potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo” (MATOZZI, 2008, p. 149).

Entretanto, a potencialidade do trabalho com bens patrimoniais pode se tornar substancial quando organizadas de forma eficiente através da organização de estratégias didáticas na forma de laboratórios, que favoreçam os estudantes “a descobri-lo e usufruir isso com um corpo-a-corpo que coloque em jogo sentidos, mente e práticas” (MATOZZI, 2008, p. 152). Pode-se afirmar, nesse caso, que a produção dos álbuns fotográficos sobre o patrimônio, cuja narrativa se tornou o material de análise desta pesquisa, se aproxima da estratégia didática referenciada pelo autor, mencionado anteriormente.

Nas estratégias organizadas para a produção discursiva do patrimônio, os jovens participaram de uma oficina de preparação, possibilitando que os alunos exercessem sua autonomia na procura do patrimônio que desejava estudar, além do acompanhamento dos professores envolvidos. É a partir destes parâmetros de formação que a experiência proporcionada pelo projeto EPA serve de base para a análise das potencialidades de um trabalho com o patrimônio, sejam elas de desenvolvimento cognitivo ou da produção de novas Histórias.

Este trabalho com o patrimônio, na qual o EPA está inserido, faz parte dos projetos que a Secretaria da Educação desenvolve na sua rede, no nosso caso, as escolas estaduais da Bahia, envolvendo um trabalho multidisciplinar entre os componentes de Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia e Sociologia, mesmo que a temática sobre o patrimônio esteja proposta nas Orientações Curriculares do Ensino Médio para a disciplina de História. No entanto, a proposta define as habilidades que os alunos poderão desenvolver ao longo dos três anos do Ensino Médio para este componente curricular. Entre estas habilidades, estão:

Utilizar-se de conhecimentos acerca da memória e do patrimônio sociocultural para atuar na manutenção e no resgate de conhecimentos e manifestações populares; [...]. Compreender os fundamentos do simbólico e sua importância nas manifestações populares, produções estéticas e patrimônio sociocultural, material e imaterial (SEC-BA, 2015, p.17;19).

Apesar do patrimônio ter um tratamento de forma extracurricular, por meio do Projeto EPA, isto não impede que os professores das disciplinas envolvidas no projeto se utilizem da carga horária destinada às aulas para orientar, acompanhar e monitorar todos os trabalhos realizados pelos alunos, especialmente em História, já que estão dentro das orientações curriculares desta disciplina escolar. Assim, cada professor pode acompanhar a produção dos alunos e orientá-los no período das aulas semanais.

Esta atribuição com o EPA acaba acarretando o professor que já acumulam as exigências por desenvolver os conteúdos programáticos e cumprir as obrigações burocráticas advindas da administração escolar e da Secretaria (desempenho em avaliações externas, preparação de estudos aos alunos, elaboração de provas e avaliações internas). Este excesso exigências não favorece a realização de um trabalho minucioso sobre a temática, especificamente no ensino de História que conta somente com duas horas-aula semanais.

O professor não consegue acompanhar todas as pesquisas dos jovens envolvidos com o EPA e oferecer-lhes os subsídios necessários para a consulta de fontes diversas e um efetivo estudo de campo para que envolva a análise do patrimônio. Uma situação que ainda precisa ser melhor planejada para se efetivar concretamente nos currículos de História, pois “a utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável” (PINTO, 2015, p. 206). Um caso que não ocorre somente no Brasil, como a autora destaca em relação à experiência portuguesa.

A produção do álbum é uma síntese, composta de uma narrativa acompanhada de um olhar fotográfico sobre o patrimônio. Nesta produção, há uma circularidade da história pública que é veiculada a partir deste patrimônio, desde suas fotografias, a memória das

pessoas e os referenciais do produtor (aluno), que reinterpreta esta história pública e produz sua narrativa.

Esta diversidade de materiais pode ser utilizada pelos jovens a partir de suas interpretações sobre o cotidiano que vivencia, ao desenvolverem a sensibilidade do olhar que reinterpreta o patrimônio a partir de suas experiências, escolares ou não. Neste caso, um olhar sensível às suas vivências e aos seus espaços, ou seja, “olhar uma dimensão do humano, construída numa escala de vivência social, que escapou ao seu tempo imediato e legou seus rastros a outro tempo” (MIRANDA, 2013, p. 156).

Nesta construção das narrativas presentes nos álbuns, há um compartilhamento das Histórias acessadas por meio dos livros dialoga com as Histórias contidas nos vestígios e marcas que constituem o patrimônio histórico cultural. Portanto, a produção da narrativa sobre esses indícios entrelaça interpretações enraizadas dos saberes produzidos por uma memória pública que circula nos interstícios do coletivo, e, também, com os saberes inquiridos sobre os espaços canonizados pela História como tradicionais, escolhidos por sua representação da memória nacional, e ainda outros espaços que, mesmo não sendo canônicos, são representativos para serem considerados como lugares da memória pela comunidade.

Estes bens culturais que se tornam patrimônio a partir da leitura dos alunos ao produzirem um olhar fotográfico possibilitam uma produção de memória, visto que “ ao lado de outras formas de recuperação do passado, seja este próximo ou distante, as imagens fotográficas condicionam com grande intensidade a memória dos fenômenos pretéritos, por constituírem seu registro visual” (POSSAMAI, 2007, p. 59). No caso de nosso estudo, na produção narrativa dos álbuns fotográficos os alunos podem utilizar como documento, além das fotografias do acervo de outrem, fotografias produzidas pelos próprios alunos.

Quando as fotografias pertencem aos arquivos de particulares, as narrativas produzidas devem se utilizar da memória daqueles que detém a fotografia e da ressignificação dos alunos que as interpretam. Neste caso, esse processo do ressignificar as imagens fotográficas fazem parte de uma “experiência vivida no passado condensada em rastros, restos, indícios, registros, etc. se tornam matéria de conhecimento histórico” (MAUAD, 2016, p. 96).

Mas, quando as fotografias são produzidas pelos próprios alunos, a narrativa deve se utilizar das memórias públicas que circulam em torno do patrimônio e, também, de uma ressignificação a partir das referências construídas pelos alunos, no seu percurso de aprendizagem, não só escolar, mas em suas vivências cotidianas. A fotografia expõe uma mensagem que por sua natureza é “múltipla em função de olhares que, nesta mensagem, se revezam e sucedem-se invariavelmente desde sua construção até sua decodificação [...]”.

(SAMAIN, 2003, p. 55). Neste caso, o próprio enquadramento fotográfico leva em consideração as suas experiências pessoais em relação aos seus espaços cotidianos, visto que, “havemos de supor que lugares de vivências são lugares de sentidos, pois cada pessoa, de uma maneira muito própria, estabelece relações com os lugares que habita” (MEDEIROS, 2013, p. 330).

Neste caso, a produção fotográfica presente nos álbuns se constitui numa ação educativa a partir imagem, envolvendo o desenvolvimento de habilidades específicas, como a coleta ou a produção de fotografias sobre o patrimônio. Uma ação que pode ser significativa no sentido de que “as imagens visuais integram o conjunto de representações sociais que, pela educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais” (MAUAD, 2016, p. 83). Portanto, as fotografias produzidas nos álbuns podem definir uma maneira diferente dos jovens olharem o patrimônio como representação da memória da comunidade. Essa capacidade perceptiva para apreender as invisibilidades provocadas pelos esquecimentos e silenciamentos, proporciona novas descobertas que,

Para decifrá-lo é preciso aprender a decodificar os sinais, indícios e as mais aparentes insignificâncias; desde as camadas do tempo encontradas nas edificações e traçados da cidade, ao ritmo que transeuntes imprimem ao seu andar no meio da multidão, passando pelos gestos políticos de esquecimento dado a ver pela ausência ou destruição da memória do lugar (SIMAN, 2013, p. 55).

As produções fotográficas dos alunos se constituem numa tentativa de promover uma indagação capaz de decifrar as singularidades do patrimônio da cidade, produzindo, também, um processo de constituição de várias Histórias que se tornam públicas através de um álbum.

Contudo, deve-se levar em consideração que nem sempre as reflexões em torno do patrimônio são de preservação, especialmente em cidades interioranas e pequenas, em que as histórias públicas em circulação não dão conta da aceleração do tempo e das ações subentendidas do esquecimento. Muitas vezes, as demolições do patrimônio fazem parte dessa estratégia para tornar esquecidas as memórias de determinado grupo; ou mesmo fazem parte do discurso do progresso, em que defendem a destruição do velho para a ascensão do novo.

Assim, num processo de aceleração do tempo presente, é urgente a promoção de uma educação que valorize as representações da memória em torno do patrimônio cultural. Pode-se pensar, deste modo, que narrar as memórias que significam o patrimônio num álbum patrimonial pode favorecer a valorização dos indícios e marcas do passado que fazem parte da cultura e produzem elos de identificação com a memória coletiva de um grupo.

Neste sentido, pensar o objeto da nossa pesquisa a partir destas premissas leva-nos a refletir sobre uma História feita com o público, em que há um compartilhamento entre os conhecimentos históricos, que imprimem uma interpretação sobre a ideia de patrimônio; e os conhecimentos da história pública em circulação na comunidade a partir da memória coletiva sobre este mesmo patrimônio. Diante disso, a produção da narrativa é resultante desta colaboração entre uma história pública, referenciada a partir de suas memórias e representações na comunidade, e o conhecimento produzido, referenciado na escola como saberes sobre o patrimônio.

Estes saberes escolares que referenciam o patrimônio estão inseridos, tradicionalmente, como prática no ensino de História, e neste caso, é possível levar em conta que este ensino também é uma história pública, visto que há uma circularidade de saberes no diálogo cotidiano da sala de aula, visto que:

[...] a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos historiográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas, enfim, rompendo polarizações e produzindo um movimento que vivencia a diferença, habitando o *entrelugar* (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 183).

Estes intercâmbios de saberes são capazes de proporcionar a constituição de uma história pública. Neste caso, uma relação entre patrimônio, história pública e ensino são diversificadas por saberes diferentes para além de supostas subjetividades de docentes e articuladas nas diferenças culturais. O espaço escolar pertence a um espaço público por vocação e excelência, contudo, não é exclusivo nas relações ensino-aprendizagem. Para além da sala de aula existe um mundo de saberes, que também são espaços públicos na circularidade dos saberes.

É este o potencial do patrimônio, cujo discurso é produzido nos espaços de vivência e que são significativos por favorecer uma mobilização da memória individual e coletiva. Mas, não são somente os saberes públicos em circulação nos meandros da memória coletiva, mas também os saberes escolares proporcionados através de estratégias didáticas que promovam a autonomia dos alunos para a busca do conhecimento e dos significados do mundo social, que é histórico.

## 2 PROJETO EPA: POTENCIAL DO PATRIMONIO COMO NARRATIVA

O projeto EPA, por se constituir numa atividade diferenciada e extracurricular, permite aos jovens experienciar novas alternativas de apreensão de sua realidade e desenvolver novas habilidades cognitivas para interpretar o passado, além de constituir novas narrativas em que se evidenciam memórias e Histórias da comunidade, permitindo elos de identidade e pertencimento. Esta seção propõe apresentar o Projeto, destacando sua constituição no âmbito de uma política pública, seu desenvolvimento na unidade escolar e as potencialidades para desenvolver significados aos patrimônios, a partir de uma memória narrada pelos alunos.

### 2.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA NA BAHIA

O Projeto EPA (Educação Patrimonial e Artística) é parte de um conjunto de projetos extracurriculares organizadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, desde 2008, conhecidos como Projetos Estruturantes, entre os quais: Artes Visuais Estudantis (AVE); Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL), em 2009; Educação Patrimonial e Artística (EPA), em 2012; Encontro de Canto Coral (Encante); Produção de Vídeos Estudantis (PROVE), em 2009; A Arte de Contar História(s); Mostra de Dança Estudantil (DANCE), em 2014, entre outros. Segundo a Secretaria da Educação,

Os projetos estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógicos, a diversificação e inovação das práticas curriculares [...]. Para tanto, os programas e os projetos precisam dialogar entre si e com os componentes curriculares, identificando as possibilidades de nexos e convergências, estabelecendo consonância com o Projeto-Político-Pedagógico e, desse modo, otimizar o trabalho coletivo (BAHIA, 2015, p. 2).

Em 2016, esses projetos passaram a ser denominados como Projetos de Educação Corporal, Artística e Cultural, e não mais como Projetos Estruturantes. Para a Secretaria de Educação, estes projetos passaram a ser incorporados e consolidados como rotina pedagógica, visto que “sedimentam as inovações nos métodos educativos e reconstróem novas formas de aprendizagem, promovendo a autonomia estudantil na produção dos distintos saberes”<sup>9</sup>. Agora, integram as ações os projetos: ENCANTE, EPA, AVE, TAL, DANCE, FACE, PROVE e FESTE (Festival Estudantil de Teatro). Estes projetos, já consolidados na prática

---

<sup>9</sup> Informações em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/artecultura>, acessadas em 08/09/2016.

pedagógica das escolas, estão inseridos como políticas culturais para a juventude, numa perspectiva de mediações didáticas e não mais como medidas de estruturação pedagógica.

Tendo em vista que os álbuns do EPA foram produzidos em 2015 as informações foram circunscritas a este período. Além disso, este projeto integrava as ações da Secretaria como Projetos Estruturantes e não como ações didáticas. O projeto EPA foi criado em 2012 com o objetivo de “desenvolver ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural” (BAHIA, 2015, p.24). Para participar dos projetos é necessária a adesão da escola no NRE (Núcleo Regional de Educação). Estes Núcleos regionais têm como finalidade implementar a gestão das políticas educacionais, em âmbito regional, na aplicação de uma gestão descentralizada na educação. A Bahia tem vinte e sete (27) sedes do NRE<sup>10</sup>.

O projeto de Educação Artística e Patrimonial é desenvolvido com os alunos matriculados a partir da 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Envolve os professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Língua Portuguesa e Literatura. É organizado em três fases: as aventuras patrimoniais na escola; as apresentações das aventuras patrimoniais nas sedes do NRE; e culminância estadual no Encontro Estudantil, na cidade de Salvador, com representação dos trabalhos selecionados nas sedes do NRE.

O Colégio Estadual Castro Alves é uma das instituições escolares da Bahia em que o Projeto EPA se desenvolve e na qual foram produzidas as narrativas dos álbuns, está situado no Município de Ajustina/BA, pertence ao NRE-17, cuja sede se localiza na cidade de Ribeira do Pombal/BA. Este Núcleo regional integra dezoito municípios baianos<sup>11</sup>. A escola oferece Ensino Médio regular nos três turnos. Esta instituição educacional passou a oferecer o Ensino Médio recentemente, desde 2005. Antes a escola ofertava vagas para o Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano e para a Educação de Jovens e Adultos; este, uma iniciativa criada para completar a formação dos pais que tinham seus filhos na escola, matriculados nas séries iniciais.

Como escola de formação de crianças, a instituição sempre se destacou junto à comunidade, o que fazia com que as vagas fossem muito disputadas pelos pais. Entretanto, na EJA ela foi discriminada como a escola que recepcionava os piores alunos e que aprovava todos. Devido a esta facilidade na aprovação, a comunidade costumava caracterizá-la de

---

<sup>10</sup><http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/mapa-dos-nucleos-regionais-de-educacao-nre.pdf>. Consultado em 08/09/2016.

<sup>11</sup> O NRE-17, com sede em Ribeira do Pombal é constituída dos municípios de Ajustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá, Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida e Sítio do Quinto.

forma depreciativa como “empurra burros”. Como profissionais, não é possível acreditar que a cultura da reprovação resolva os problemas que a educação escolar enfrenta, mas que devemos primar pela qualidade da mesma.

Apesar desta fama acompanhar a escola mesmo nos dias atuais, na opinião dos alunos que estudam na instituição ela não se constitui como verdadeira. Eles percebem que os problemas enfrentados pela escola são de ordem administrativa e financeira, visto que falta professores efetivos (a maioria ainda é de contratados e/ou estagiários); os funcionários que prestam serviços na cantina, na secretaria, limpeza e portaria também são contratados e nem sempre recebem em dia.

Mesmo diante do não reconhecimento da qualidade dos estudos pela comunidade, muitos alunos a escolhem por seus projetos artísticos e culturais, a exemplo destes desenvolvidos pela Secretaria de Educação. Além disso, as direções administrativas da escola sempre acolheram bem a comunidade, disponibilizando a quadra de esportes e suas dependências para eventos culturais organizados por outras instituições da cidade.

Em 2006, foi construída uma nova escola, visando atender alunos do Ensino Médio. Antes desta construção, o prédio escolar era constituído de duas salas de aula, pátio, banheiros e secretaria. Para atender a matrícula era necessário o empréstimo de salas numa escola municipal vizinha. Era uma escola antiga, mas reformada, na qual não se tem informações precisas da data de construção. Assim, o Colégio Estadual Castro Alves mudou de endereço para as novas dependências construídas. Atualmente, as antigas dependências são utilizadas para abrigar serviços públicos à comunidade.

Quanto ao perfil dos seus alunos, o Colégio tinha, em 2015, 465 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: 76 alunos no matutino, 307 no vespertino e 82 no noturno; nos três anos. Segundo dados coletados na escola<sup>12</sup>, 54% moravam na zona urbana e 46% na zona rural.

Quanto à escolaridade dos pais, 37% nunca estudaram, 42% tem Ensino Fundamental incompleto. Alguns têm uma etapa da educação concluída, assim 5% tem o Fundamental, 8% tem o Ensino Médio e 8% o Ensino Superior. Com referência à fonte de renda, 67% são trabalhadores rurais e 94% dos alunos são beneficiários dos programas de renda do governo Federal.

Quanto aos dados sobre as formas de lazer que os alunos utilizam na sua localidade, 50% afirmaram utilizar o celular e a internet para se divertirem, 34% utilizam a televisão

---

<sup>12</sup>Dados coletados a partir do PPP do Colégio Estadual Castro Alves, 2015.

como meio de lazer e, somente 16% utilizam outras formas, como futebol, festas etc. Deve-se levar em consideração, também, que o município não disponibiliza outras modalidades de lazer, pois estão em reforma o campo de futebol da cidade, as praças de eventos e a quadra de esporte da escola. As festas públicas ocorrem no mês de janeiro e maio, que são as festas dos padroeiros (Senhor do Bonfim e Nossa Senhora da Vitória).

Entre os projetos que a escola fez adesão em 2015 estão: AVE, FACE, TAL, EPA, PROVE e DANCE<sup>13</sup>. Cada projeto deve estar inserido dentro da prática pedagógica das disciplinas escolares. Assim, os professores são agrupados para se responsabilizarem em acompanhar cada projeto, sempre levando em consideração a afinidade do projeto com as áreas que trabalham. Como o colégio fez adesão em seis projetos, ficou a critério dos alunos, que levando em consideração suas habilidades, fizessem a inscrição nos projetos que desejassem participar.

O projeto EPA se caracteriza por uma grande adesão dos alunos. Este é organizado em várias etapas. A principal é denominada de “Aventuras Patrimoniais”. Sobre as Aventuras, elas têm como objetivo “a construção de álbum com as fotografias e a pesquisa coletada em campo (máximo 10 páginas com imagens e textos, totalizando 20 laudas)” (BAHIA, 2015, p. 25). Em 2015, o EPA teve 112 inscritos para a Oficina de formação, conforme o Quadro 4.

**Quadro 04 - Quantidade de alunos inscritos no EPA, por série.**

| <b>Série</b>   | <b>Matrículas</b> | <b>Inscritos</b> | <b>Porcentual da matrícula</b> |
|----------------|-------------------|------------------|--------------------------------|
| 1 <sup>a</sup> | 225               | 34               | 15,1%                          |
| 2 <sup>a</sup> | 125               | 39               | 31,2%                          |
| 3 <sup>a</sup> | 115               | 39               | 33,9%                          |
| Total          | 465               | 112              | 24,0%                          |

Fonte: Dados coletados no Colégio Estadual Castro Alves. 2015.

Entre os critérios de seleção utilizados para definir quais álbuns serão expostos ao público, já definidos pelo Projeto, destacam-se: a redação da pesquisa de campo, a

<sup>13</sup>O projeto AVE tem como objetivo desenvolver as habilidades artísticas e visuais, como a pintura, a escultura, a maquete etc. O FACE trabalha com a produção musical, que inclui composição inédita e interpretação de melodia original. O TAL incentiva a produção literária e sua apresentação oral. O EPA tem como objetivo a produção de um álbum fotográfico sobre um patrimônio da cidade. O PROVE desenvolve as habilidades de produção de vídeos, com duração máxima de cinco minutos, que envolve roteiro, gravação e edição pelos alunos. O DANCE tem como intuito incentivar a expressão artística corporal (dança). Todos os projetos podem ser realizados individualmente ou em grupo.

identificação da autoria da fotografia em forma de legenda (caso fosse de arquivo particular), a estética de apresentação e a qualidade da fotografia (no caso de produção dos alunos).

É perceptível a grande participação dos alunos no projeto EPA, especificamente entre os alunos do 2º e 3º anos. Estes já conhecem ou participaram do EPA em anos anteriores. Outra explicação para essa adesão ao projeto está nas habilidades artísticas dos alunos, nem todos se sentem preparados para realizar trabalhos nas artes visuais (pintura, escultura, intervenções, etc.), na produção textual, na música, na produção de vídeos ou na dança. Assim, o EPA se constitui numa opção democrática, todos têm possibilidade de preparar o álbum, não exigindo tantas habilidades específicas quanto nos outros projetos. Apesar que as produções dos álbuns estão a cada ano exibindo um refinamento artístico peculiar.

## 2.2 A DINÂMICA DO PROJETO EPA NO COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES

O projeto EPA é executado na unidade escolar em três fases. A primeira fase é conhecida como “aventuras patrimoniais”, que tem o objetivo de sensibilizar os jovens para a busca e seleção de um patrimônio cultural como fonte de estudo para posterior apresentação aberta ao público; esta fase consta de uma oficina, para expor e discutir as principais noções sobre o patrimônio cultural e as orientações para a produção do álbum sobre o patrimônio. Uma segunda fase consiste na execução do trabalho narrativo, com preparação do suporte que abrigará as fotografias e os textos, que pode ser orientada pelos professores responsáveis pelo projeto. Nesta fase, os álbuns passam por uma seleção prévia para a próxima fase. E a terceira fase é a exposição, aberta ao público, dos álbuns que foram pré-selecionados.

Na Oficina de formação para os alunos são discutidos, principalmente, os saberes relacionados aos conceitos básicos sobre patrimônio cultural. Esta fase se constitui como a mais importante, considerando que o “princípio primordial é a prática da pesquisa escolar no campo patrimonial, sendo o universo estudantil o ponto de partida para identificação dos sentidos atribuídos ao patrimônio” (BAHIA, 2015, p.25). Sentidos estes proporcionados nos seus espaços de vivência, como práticas discursivas constituídas ao longo do tempo por diversos grupos sociais.

Em 2015, a oficina de formação dos alunos, organizada pelos professores responsáveis pelo EPA, teve como referenciais o livro “Manual de Atividades práticas de educação patrimonial” e o livro “Educação patrimonial: manual de aplicação – Programa Mais Educação”. O primeiro é de Evelina Grunberg (2007), que propõe alguns conceitos de patrimônio cultural e atividades que podem ser realizadas para apreensão destas noções; e o

segundo é um manual do IPHAN (2013), com as noções sobre patrimônio cultural e o modelo de fichas de inventários para servir de base às pesquisas patrimoniais dos alunos.

As fichas de inventários patrimoniais têm a função de descrever o bem patrimonial a ser inventariado. Elas estão distribuídas em categorias, que são organizadas em fichas de lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes, conforme modelo no anexo A. As fichas servem de roteiro para a coleta de informações sobre o patrimônio. Neste caso,

As categorias de bens culturais propostas no inventário – celebrações, saberes, formas de expressão, lugares e objetos – vão orientar toda a atividade. [...] categorias são formas de classificação. O grupo vai observar como as pessoas vivem, quais são seus bens culturais, identificar e escolher por meio de qual categoria o bem é melhor definido (IPHAN, 2013, p.6).

A partir destas categorizações, o trabalho de inventariar um patrimônio se torna mais fácil, além de possibilitar a coleta de muitos dados exigindo um trabalho coletivo, pois as informações coletadas ajudam a descrever mais completamente um bem do patrimônio cultural em sua diversidade. O trabalho coletivo é de fundamental importância, pois “uma ficha pronta é sempre o resultado de muitos membros da equipe a partir dos dados coletados pelo grupo ao longo da pesquisa” (IPHAN, 2013, p.8).

Assim, cada ficha tem uma função específica dentro da produção do inventário do patrimônio. Ao final da coleta, essas fichas servem de subsídio para outras produções, a exemplo do nosso trabalho, que é a produção de um álbum, mas pode ser uma exposição das fotografias, a produção de maquetes e outras possibilidades de publicização da história.

Entretanto, os alunos não seguiram esta sistemática de inventário do patrimônio através destas fichas; foram poucos os que fizeram uma devolutiva dos dados coletados. Havia uma deficiência muito grande quanto à produção de uma redação a partir das informações levantadas. Outros preferiam buscar as informações a partir de fontes escritas já produzidas por outrem. Um dos pontos negativos quanto à pesquisa de campo foi a falta de tempo dos professores para acompanhar todos os grupos. São problemas que podem ser corrigidos a partir da disposição de um maior tempo a ser dedicado à atividade.

Para concluir a etapa do EPA na escola foi organizada a exposição pública na escola. Dos doze álbuns que foram à exposição, um foi selecionado para representar a escola na NRE-17, em Ribeira do Pombal. A escola reserva dois dias para as apresentações de todos os projetos, em que são distribuídas as exposições dos álbuns fotográficos, obras de arte (pinturas, esculturas, desenhos etc), declamações de textos, apresentações musicais e danças.

A execução da oficina de formação para os alunos foi importante por possibilitar a reflexão em torno dos conceitos do que seria o patrimônio histórico e cultural. Deste modo, discutiremos a seguir quais os conceitos que foram possibilitados aos alunos a partir dos referenciais teóricos produzidos sobre o patrimônio. O roteiro e a programação da Oficina podem ser visualizados no Apêndice A.

Na organização de todo esse processo de formação dos alunos para trabalharem com a produção de uma narrativa sobre o patrimônio foi necessário fazer uma incursão neste universo conceitual como categoria de pensamento. Assim, discutiremos os saberes escolares que foram possibilitados aos alunos para a construção do álbum patrimonial. Esta formação teve a função de instrumentalizar os alunos para a produção de um álbum, de no máximo vinte laudas, “utilizando-se da fotografia, da argumentação lógica, da linguagem escrita e falada, das experiências vividas e das histórias de vida das distintas gerações como técnica para o exercício da apreensão deste universo material e simbólico” (BAHIA, 2015, p. 25).

Este campo simbólico e material que constitui os patrimônios culturais “não são simplesmente uma coleção de objetos e estruturas materiais existindo por si mesmas, mas que são, na verdade, discursivamente constituídos” (GONÇALVES, 2007, p.142). Assim, somente se constituem em patrimônio cultural quando classificados enquanto tal em nossos discursos. O autor se refere aos discursos do patrimônio como um “conjunto de concepções de patrimônio, concepções de tempo, espaço, subjetividades, etc.” (GONÇALVES, 2007, p.143).

Os alunos referenciam determinado patrimônio e sua escolha faz parte de suas concepções do que seja um patrimônio e da importância deste para a comunidade. Neste caso, os discursos propõem significados a partir de uma representatividade pública e de pertencimento de um grupo a uma coletividade, e, ao levar em conta os sentidos atribuídos ao patrimônio cultural é necessário refletir que,

[...] todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. [...]. É com todo esse patrimônio, material, imaterial, consagrado e não consagrado que podemos trabalhar num processo constante de conhecimento e descoberta (GRUNBERG, 2007, p.5).

Nesse sentido, o conceito de cultura é fundamental para se pensar o patrimônio cultural, quando levado em consideração o seu sentido antropológico, já que todos os homens e grupos humanos produzem cultura. O antropólogo Clifford Geertz (2008), em seu livro “A interpretação das culturas”, afirma que conceituar cultura é uma tarefa difícil, levando em consideração os vários sentidos atribuídos a este termo nas ciências humanas, sendo

necessário realizar uma escolha. Partindo da concepção de Max Weber, o autor define cultura a partir da ideia de “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p.4).

Portanto, nesta pesquisa, estamos concebendo cultura como essas construções que são significadas (e significativas) pelos homens. Um conceito plural, já que cada grupo humano detém um significado para as suas ações, manifestações e criações. “De certo modo, essa noção expressa a moderna concepção antropológica de cultura, na qual a ênfase está nas relações sociais, ou nas relações simbólicas, mas não especificamente nos objetos materiais e nas técnicas” (GONÇALVES, 2007, p. 218). Esses aspectos relacionados aos bens culturais, seja referente à sua materialidade ou imaterialidade, são significativos como objetos de estudo e passíveis de materializar a cultura, ou seja, a cultura é materializada quando se constitui objeto de pesquisa. Deste modo, há a necessidade de “invenção” da cultura como categoria analítica. Como afirma o autor,

Em resumo, numa perspectiva antropológica, as culturas são constituídas pelas metáforas por meio das quais as ‘inventamos’: ora como evolução, como função, como gramática, como código, como estrutura; ora como drama, teias de significados, textos, modos de produção textual, estratégias discursivas, dialogia, narrativas (GONÇALVES, 2007, p.249).

Deste modo, levando em consideração a ideia de patrimônio como discurso, a oficina tem a finalidade de discutir essas formas discursivas, em que são proporcionados os referenciais para a sensibilização dos alunos para diversos olhares sobre o patrimônio. Assim, foram possibilitadas leituras, noções patrimoniais e fotográficas, visitas patrimoniais “para estimular a busca e o levantamento dos distintos patrimônios” (BAHIA, 2015, p.25). Neste sentido, a busca por um objeto de estudo ligado ao patrimônio possibilita construir estratégias diversificadas e práticas para alcançar tal objetivo, que para os alunos é a construção de um álbum. Por isso, a sensibilização deve ser promovida a partir de:

Visitas a centros culturais, parques, museus, praças convidam a escola a flexibilizar suas fronteiras, podendo propiciar aos envolvidos uma experiência direta com outras paisagens sonoras, visuais, outras formas de sociabilidade e também com a História, a Arte e o Patrimônio, matérias da cultura [...] (BERNARDI; PEREIRA, 2013, p.287).

Inicialmente, as leituras possibilitadas na oficina tiveram como base a discussão de como trabalhar as fichas de inventário; estas têm a finalidade de produzir um “raio X” do patrimônio. Criadas pelo IPHAN para o trabalho com a educação patrimonial, o objetivo é a

coleta das referências culturais da comunidade, produzindo um inventário. “Fazendo o inventário é possível descobrir e registrar os bens culturais que constituem o patrimônio da comunidade, do território em que ele está e dos grupos que fazem parte dela” (GRUNBERG, 2007, p. 5).

O intuito do IPHAN é fazer, através deste inventário, um trabalho coletivo e colaborativo com as comunidades, para depois se constituírem em patrimônios reconhecidos por lei, neste caso, consagrados por uma legislação que os protege, fazendo com que os bens escolhidos sejam lembrados. Mas também existem os bens que não são consagrados, e que muitas vezes são postos ao esquecimento pelas políticas públicas, no entanto significativos para a comunidade, como representação da “cultura viva” (GRUNBERG, 2007). Para estes bens não consagrados, as fichas de inventário são significativas para investigar o patrimônio, que depois tem que passar pelo crivo da significação. Às vezes, esse processo acaba gerando uma disputa entre o poder público que não reconhece o bem cultural como patrimônio e a comunidade que trava uma luta pelo reconhecimento de suas referências.

Apesar de uma ampla discussão das fichas para produção do inventário, durante a oficina, os alunos não deram um retorno das fichas preenchidas com os dados. Deduziu-se que não optaram por utilizar as fichas de inventário. Uma das hipóteses para explicar esta situação pode estar relacionada à padronização das fichas, que pode ter limitado as pesquisas que os alunos desejavam realizar. Além disso, as fichas constituem instrumento de coleta construído por uma instituição oficial, que tem suas próprias concepções de patrimônio, não conseguindo dar conta das concepções dos jovens.

A opção em não utilizar as fichas também pode estar relacionada à autonomia dos alunos, por ter obtido os saberes e informações sobre o bem patrimonial utilizando-se de outras estratégias mais acessíveis (fontes orais, fotografias, relatos, livros). Como o patrimônio pertence aos seus espaços vivenciais, esta condição pode ter favorecido construir sua pesquisa, não tendo a necessidade de usar uma ficha padronizada.

Além destas fichas que foram trabalhadas no formato de texto, também foram proporcionados conhecimentos quanto aos procedimentos de como se faz a pesquisa de campo. Este trabalho com os procedimentos pode, possivelmente, ter proporcionado a autonomia dos alunos, o que condiz com as proposições de Matozzi (2008) ao afirmar que é necessário que o professor favoreça o trabalho dos estudantes planejando atividades didáticas mais práticas, já que,

[...] o patrimônio como objeto e como instrumento de informação não pode ser usado como livro didático. Os estudantes devem ser empenhados a descobri-lo e a usufruir isso com um corpo-a-corpo que coloque em jogo sentidos, mentes e práticas. Por isso, as estratégias didáticas são importantes e não podem ser transmissivas (MATOZZI, 2008, p.152).

Os conceitos foram apresentados de forma a proporcionar uma apreensão das principais noções sobre a categoria patrimônio. Entre estes conceitos apresentados aos alunos, na oficina, está o de *referência cultural*, utilizado pelo IPHAN para discutir educação patrimonial. Para este órgão,

Referências culturais são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, *referências* são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de *raiz* de uma cultura (IPHAN, 2000, p.29).

Este conceito de referência cultural se relaciona aos sentidos que são atribuídos ao patrimônio cultural por determinado grupo social ou comunidade, que para constituir um determinado bem cultural como patrimônio trabalha no sentido de eliminar as ambiguidades, através da construção de um discurso de homogeneidade que facilite a agregação dos interesses dos grupos sociais envolvidos.

Esta ampliação na forma de conceber o patrimônio cultural se justifica pela superação de uma concepção monumentalista das políticas de preservação que priorizaram os bens de relevância histórica, culminando sempre nos bens edificados. As mudanças na legislação foi fruto da luta de outros setores sociais pelo reconhecimento de seus bens culturais, o que proporcionou um alargamento do conceito de patrimônio. Daí a necessidade de estabelecer estratégias discursivas capazes de promover um diálogo entre os bens da cultura popular e os das classes dominantes.

A necessidade de se promover uma narrativa que atendessem a esses dois aspectos opostos, a cultura monumental e a cultura cotidiana, levou os ideólogos do patrimônio a desenvolver políticas de preservação que procuravam conciliar os discursos sobre o patrimônio cultural, atendendo aos anseios dos vários grupos sociais, porém ainda atendendo ao critério de valoração como referencial. Assim,

[...] a implementação de políticas patrimoniais deve partir dos anseios da comunidade e ser norteadas pela delimitação democrática dos bens reconhecidos como merecedores de preservação. Mas a seleção dos bens a serem tombados precisa estar integrada aos marcos identitários reconhecidos pela própria comunidade na qual se inserem (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p.59).

A preocupação em trabalhar estes conceitos com os alunos, apesar de não ter sido realizado um percurso histórico sobre o patrimônio, pautou-se na caracterização desses bens patrimoniais que poderiam ser objeto de estudo, sempre levando em consideração seus espaços de cotidianidade. As informações sobre os bens edificados foram trabalhadas tendo como base os referenciais culturais que os alunos conheciam na cidade, ou na região onde residiam.

Além da discussão sobre os bens edificados que eles conheciam e que poderiam servir de referência cultural para a comunidade, a discussão foi direcionada para os *bens imateriais*, que estão classificados por categorias, como lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes. Estes conceitos eram pouco conhecidos pelos alunos e foram discutidos a partir do viés da Constituição de 1988. Para tornar mais prático, houve a exibição de um vídeo, cuja análise vai ser desenvolvida adiante.

No decorrer das discussões em torno do conceito de patrimônio, percebeu-se que os alunos utilizavam como parâmetro para definir um patrimônio as construções, em especial as edificações monumentais. Desconheciam, em princípio, as caracterizações em “imaterial” e “intangível”, ligadas ao patrimônio. Uma caracterização que é utilizada “para designar aquelas modalidades de patrimônio que escapariam de uma definição convencional limitada a monumentos, prédios, espaços urbanos, objetos, etc.” (GONÇALVES, 2007, p.217). Apesar dessas discussões não serem recentes – já existiam nos discursos dos modernistas, na década de 1930 –, a sua implementação só aconteceu recentemente, por decreto presidencial.

Pode-se afirmar que os conhecimentos prévios que os alunos têm construído sobre a noção de patrimônio estão ligados à ideia de patrimônio como representação do passado. Um passado que tem como legado as representações dos heróis nacionais, e, localmente, o legado das pessoas mais importantes da comunidade. Apesar da noção canônica de patrimônio está arraigada na concepção dos jovens, estes entram em conflito com outros conceitos mais abrangentes de patrimônio, especialmente quando enfatizam as ações cotidianas dos trabalhadores, dos artesãos e das pessoas comuns da comunidade.

Estas possibilidades conflitantes quanto à noção de patrimônio se deve, especificamente, ao caráter ambíguo do conceito de patrimônio. A acessibilidade do passado através do patrimônio não se constrói conscientemente no presente, visto que “se por um lado construímos intencionalmente o passado, este por sua vez, incontrolavelmente se insinua, à nossa inteira revelia, em nossas práticas e representações” (GONÇALVES, 2007, p. 215). Por isso, o contato dos jovens com as memórias sociais produz outras concepções diferentes do modelo tradicional de patrimônio.

Como descrito anteriormente, foi dada uma ênfase maior na discussão da legislação recente, que incorporou a noção de “imaterialidade” e “intangibilidade” ao conceito de patrimônio, ou seja, “um novo instrumento de preservação no país: o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, implementado pelo Decreto n.3551/2000” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p.54). Com a essa ampliação, foram criadas novas formas de registro em livros, especificando os bens. Estes livros são:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas (IPHAN, 2000).

Deste modo, a oficina enfatizou as modalidades do patrimônio imaterial, devido à dificuldade dos alunos em entender essas práticas que não são materializadas como as edificações, como a técnica, os saberes e as formas de expressão, e por isso, raramente acabam sendo foco de relatos por parte deles. Mesmo que, durante as oficinas, sejam exemplificados os legados de outros grupos sociais que vivem na região, como os povos originários do município de Banzaê (formas de expressão, saberes, festas); ou como manifestações religiosas, legado dos negros (terreiros, celebrações de umbanda, festas sincréticas), os alunos não percebem nesses legados da cultura popular as referências para constituição de um patrimônio.

Parece ser mais fácil para os jovens trabalharem com o patrimônio material devido a predominância do discurso construído em torno da relevância cultural da etnia portuguesa, silenciando as memórias de outras etnias que participam da constituição do patrimônio cultural da comunidade e seu entorno. Essa concepção limitada do patrimônio pode ser

explicada pelos processos de patrimonialização concebidos e colocados em prática durante toda a história brasileira, discursos construídos que determinavam o que seria ou não signos de memória da nação.

Mas também, pelos saberes que são veiculados na escola, que perpetuam imagens e concepções sobre os negros e povos originários de maneira idealizadas, sem nenhuma contextualização da situação atual destes grupos étnicos. Por isso, mesmo que os jovens tenham contato cotidiano com as práticas sincréticas destas etnias, não conseguem relacioná-las como referenciais culturais destes grupos. São práticas culturais e de uso cotidiano existentes na comunidade, e que eles (jovens) aprenderam com seus familiares (uso de objetos feitos de barro, manifestações, artesanatos, benzeduras, saberes medicinais etc).

Uma concepção de mundo que não leva em consideração a ideia de uma diversidade cultural, ou a leva apenas como um discurso do “outro”, diferente, exótico. É necessário colocar na prática o discurso da diversidade cultural, visto que “ao formular a ideia de diversidade cultural, é preciso levar em conta o substrato que a ancora: as culturas são diversas como expressões da igualdade entre os homens” (ABREU, 2009, p.47-48).

Este trabalho de discussão e reflexão em torno do conceito de patrimônio cultural é complexo diante de sua ambiguidade, enquanto caráter subjetivo e singular. Um conceito que foi construído arbitrariamente ao longo do tempo, conforme os objetivos e interesses de um grupo social ou individual. “Ele articula-se intimamente com a dimensão da subjetividade, uma vez que esta pressupõe sempre alguma forma específica de continuidade entre passado, presente e futuro” (GONÇALVES, 2007, p. 228). Mas, ao mesmo tempo, a oficina favorece esse processo de conscientização quanto à materialidade e imaterialidade do patrimônio e da necessidade de se entender que os diversos grupos sociais têm uma cultura que necessita ser considerada como representação de sua identidade que é singular.

Além dos conceitos discutidos e dos procedimentos explicitados para a pesquisa dos alunos com o patrimônio, foram utilizados vídeos como meio capaz de oferecer um olhar sobre os bens patrimoniais brasileiros. A escolha por trabalhar com o vídeo se deve à sua linguagem, “um meio que possui um sistema híbrido, operando com diversos códigos significantes – do cinema, do teatro, da literatura, do rádio e, atualmente, também da computação gráfica” (PIRES, 2010, p. 285).

Os vídeos favorecem a aprendizagem através do olhar, no nosso caso, a apreensão de noções sobre o patrimônio, além disso, possibilita aos alunos entenderem que a patrimonialização está ligada “às formas de apropriação do passado e à vontade de sua transmissão às gerações que nos sucedem” (MENEZES, 2013, p.330). Afinal, como o autor

destaca, a inteligibilidade de um patrimônio está intimamente ligada aos sentidos atribuídos a um repertório de valores que identificam uma sociedade.

No primeiro vídeo, denominado de “Patrimônios culturais, materiais e imateriais”, se propôs a discussão dos conceitos de patrimônio cultural e suas classificações. Cada conceito escrito é acompanhado de uma imagem que identifica tal patrimônio, com destaque para o patrimônio cultural brasileiro tombado, seja pela legislação nacional (IPHAN) ou internacional (UNESCO). Apesar de reafirmar os conceitos já discutidos nos textos escritos disponibilizados, acrescenta a visualização desses patrimônios tombados.

Define o patrimônio imaterial como sendo as manifestações artísticas, objetos, saberes e expressões populares. Estes conceitos, no vídeo, vêm sempre associados a uma imagem de cada categoria do patrimônio imaterial. As imagens selecionadas para expressar o conceito de imaterialidade foram importantes para apreensão dos conceitos (imaterialidade, intangibilidade). A inclusão desta categoria foi um avanço, visto que, “fundamentalmente, introduziu a discussão sobre os autores e o contexto da produção desse patrimônio, flexibilizando as ações em função das particularidades dos agentes envolvidos e suas práticas” (LEITE, 2007, p.57).

Além das edificações, destaca as paisagens naturais (parques nacionais) e as cidades históricas, o que caracteriza a concepção de patrimônio preponderante no Brasil. Desta forma, ao trabalhar a imagética destas cidades como um patrimônio relacionado à noção de relíquia, se constitui como estratégia para tornar estes lugares voltados para o consumo, com “a preponderância de um discurso social voltado ao desenvolvimento urbano e regional, através do incremento do turismo cultural” (LEITE, 2007, p. 70-71). A efetivação dessa prática se dará a partir da década de 1990, influenciadas pelas políticas neoliberais que estavam sendo introduzidas no Brasil.

No final, o vídeo enfatiza os descuidos e a destruição do patrimônio, especialmente, as construções. Faz uma breve exposição sobre as mudanças ocorridas no patrimônio do Amapá e suas restaurações. Esta problemática deve ser ampliada, considerando que o abandono desses patrimônios significa a perda de referenciais da comunidade. Assim, “vivemos o jogo dialético entre a memória e o esquecimento. E nesse jogo, muitas vezes, o esquecimento vem ganhando a partida” (ORÍÁ, 2001, p.139).

O segundo vídeo, produzido pela Unesco, destaca os avanços dos estudos arqueológicos no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí. É um vídeo que mostra a paisagem natural preservada e seu acervo de pinturas rupestres, objetos de pedra e cerâmica e as narrativas dos pesquisadores e da comunidade local, mostrando toda a construção de uma

concepção de patrimônio. Percebe-se, neste caso, que a construção das identidades e memórias coletivas foi um processo realizado com sucesso, já que encontrou “ressonância” entre seus públicos (GONÇALVES, 2005). Ao mesmo tempo podem ser incluídas dentro das políticas de consumo da cultura, ao enfatizar o desenvolvimento regional pelo turismo.

As atividades conceituais proporcionadas pela oficina foram complementadas, ainda, por visitas patrimoniais, com o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre as experiências que tinham com o patrimônio edificado, caracterizado por um olhar sobre a cidade. A escolha por visitas na cidade foi determinada pela escassez de tempo para proposição de atividades práticas nas zonas rurais do município e pela falta de recursos, visto que não se dispõe de dinheiro para financiar estas visitas fora da sede – logo, há apenas a viabilidade de um percurso pela sede do município, onde está localizada a escola que estudam.

Neste roteiro de visitas estão as praças da cidade, sendo possível observar as marcas da história e da cultura que servem de referência como patrimônio edificado. Neste roteiro estão as igrejas identificadas canonicamente por suas manifestações religiosas e tradicionais da cidade (Padroeiros). Destaques nas figuras 1 e 2.

**Figura 1 – Igreja Senhor do Bonfim**



Fonte: Fotografia produzida pelo pesquisador, 2016.

A Igreja Matriz Senhor do Bonfim fica localizada na Praça Osmar Ribeiro de Jesus Filho, no cruzamento da Avenida José Joaquim de Santana com a Rua José Porfírio. A Igreja Nossa Senhora da Vitória está localizada na Praça Antônio Barros.

Este experienciar a cidade tem sua importância, no sentido de possibilitar aos alunos uma percepção sobre as modificações dos espaços representativos da memória ao longo do tempo, como as mudanças impressas nas praças, no casario simples que foram alterados, nos espaços deixados pela derrubada de prédios públicos antigos. Essas atividades realizadas na cidade pressupõem que “o tempo, o espaço e a visualidade constituem, portanto, elementos centrais para avançar na compreensão dos textos que as cidades escrevem e das experiências histórico-social dos sujeitos que nelas vivem” (SIMAN, 2013, p. 48).

Figura 2 – Igreja Nossa Senhora da Vitória



Fonte: Fotografia do acervo pessoal de Roberto Luís Vasconcelos, 2008.

As dificuldades dos alunos em apreender as mudanças, ou mesmo não conseguir relacionar o patrimônio e a temporalidade, pressupõe entender as consequências de um mundo baseado no presentismo, como abordou Hartog (2006), ao propor a discussão dos regimes de historicidade. No entanto, é necessário entender que “as vozes deste passado podem nos soar estranhas, e suas imagens podem figurar como incompreensíveis para nossa contemporaneidade” (PESAVENTO, 1995, p. 287). Isso explica, em parte, as dificuldades de nossos alunos com a temporalidade e com a compreensão quanto às marcas do tempo

deixadas pelo patrimônio. Mesmo que as visitas não tenham possibilitado mudanças significativas nas concepções canônicas que desenvolveram ao longo de seu percurso de formação, elas proporcionaram pensar outros vestígios e marcas que são representativas de um tempo e de seus grupos, sejam eles das famílias abastadas ou da população que participam das manifestações religiosas produzidas em torno da edificação religiosa.

Por isso, a necessidade de se criar estratégias didáticas capazes de proporcionar reflexões sobre as temporalidades e, conseqüentemente, a apreensão de uma noção de patrimônio que possibilitem desenvolver o potencial de formação histórica. As estratégias didáticas são importantes “porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo” (MATOZZI, 2008, p. 149). Neste sentido, a oficina se constituiu, além de uma estratégia didática, também em uma formação metodológica, enfatizando os procedimentos que deveriam ser utilizados na coleta de dados sobre o patrimônio e oferecendo subsídios metodológicos para tornar os alunos autônomos na busca do conhecimento. Não sendo, portanto, o objetivo de tornar os alunos em historiadores profissionais; mas que seja exigido, ao menos, a “compreensão de como funciona o raciocínio e a interpretação dos historiadores” (MATOZZI, 2008, p.147).

A pesquisa de campo é muito importante por fornecer dados e versões diferenciadas sobre o patrimônio. Na oficina foram destacados os cuidados que deveriam ser seguidos para entrevistas com as pessoas envolvidas com o patrimônio.

Para as entrevistas, escolham pessoas que conheçam e/ou vivenciem as referências culturais pesquisadas. Todos os entrevistados devem ser tratados com muita atenção e cuidado. Expliquem a pesquisa e perguntem se eles querem contribuir, se aceitam serem gravados ou fotografados. Algumas pessoas aceitam dar entrevista, mas não gostam de ser fotografadas ou filmadas. Respeitem isso (OFICINA EPA, 2015, s/p).

O intuito deste procedimento metodológico possibilita o testemunho da memória oral, especialmente a memória dos velhos, já que, “ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdo, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura” (BOSI, 2003, p. 15).

As recomendações quanto à utilização de outros recursos, como a fotografia, a gravação em áudio e vídeo, de entrevistas, de manifestações culturais, musicais e artísticas foram trabalhadas devido à complexidade destes procedimentos, visto que

No caso das fotos, é preciso anotar sempre os dados sobre quem ou o que foi fotografado, com a data, o lugar e o nome de quem fotografou. Tudo isso deve ser anotado na hora em que é feita a foto; fica difícil lembrar de todas essas informações depois. Quando estiverem documentando manifestações orais e musicais, é importante usar o gravador de áudio e/ou vídeo. Quando forem encenações de dança, teatro e outras expressões de movimentos do corpo, é importante gravar em vídeo para documentar como tudo acontece. Utilizem desenho e fotografia para documentar objetos, edifícios ou paisagens. Tentem documentar as diferentes etapas e pessoas que fazem parte da mesma manifestação cultural (OFICINA EPA, 2015, s/p).

A produção de documentos necessários ao entendimento sobre o patrimônio deve serem diversificadas, entretanto a ênfase se deu à fotografia e à entrevista, já que “quando o documento é produzido no contexto da pesquisa de campo, as filmagens e fotografias serão posteriormente relacionadas à situação das entrevistas num texto próprio, e o resultado da pesquisa definirá os usos e funções das imagens” (MAUAD; DUMAS, 2011, p. 84). No caso da produção dos alunos, o resultado final reside na produção do álbum a ser exposto ao público, constituído de textos e fotografias. Os textos estão transcritos no Apêndice B. Deste modo, as produções fotográficas serão relacionadas aos dados coletados e saberes produzidos sobre o patrimônio pesquisado. As primeiras impressões sobre os álbuns produzidos estão descritas detalhadamente no Apêndice C.

Ao observar os álbuns analisados, infere-se, de modo geral, que os alunos constroem seu referencial a partir desta materialidade do patrimônio, uma concepção ligada à edificação e à história da cidade. Entretanto, os diferentes grupos propõem olhares diferenciados sobre o mesmo patrimônio, uns propõe um olhar canônico e outros, um olhar sobre práticas do cotidiano sobre o mesmo espaço observado, a exemplo da Igreja Senhor do Bonfim.

Dos seis álbuns em que foi possível ter acesso, quatro elencam como patrimônio a Igreja Matriz e a capela da família Vieiras, dois ícones arquitetônicos referenciados representativos da História da cidade. Outros dois álbuns se diferenciam: um por ter como escolha uma Fazenda antiga, e o outro por ter como objeto de estudo o saber fazer artesanal.

Esta pesquisa propôs-se a analisar as narrativas produzidas a partir de uma memória coletiva e que está contida em quatro álbuns, dois deles destacam-se por serem edificações religiosas (Capela dos Vieiras e Igreja Senhor do Bonfim), mas que os jovens propõem concepções diferentes sobre os significados destes patrimônios. Os outros álbuns escolhidos foram a Fazenda Boqueirão, por mesclar uma visão canônica e uma sensibilidade com o cotidiano; e os Artesanatos Regionais, pela sensibilidade com as “artes de fazer” dos artesãos da comunidade, representando o patrimônio imaterial.

A análise será desenvolvida na última seção desta pesquisa, em que se discute todo o processo de construção, as concepções e conceitos mobilizados pelos jovens acerca do patrimônio, da memória e da História; para com isso, entendermos as potencialidades do patrimônio enquanto base para a produção de novas Histórias diante da formação histórica dos jovens.

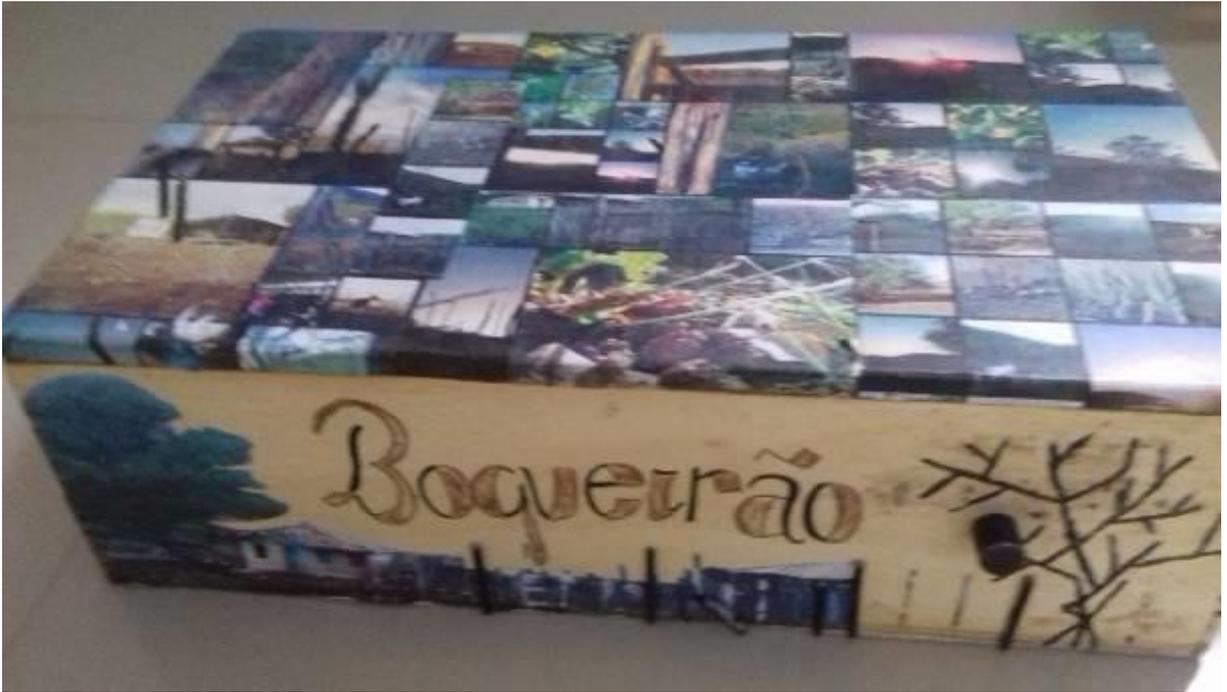
Destacam-se nestes saberes mobilizados pelos alunos na construção de um discurso patrimonial uma ênfase no que é memorável socialmente, interpretadas como suas lembranças adquiridas nos seus grupos de origem, seja ele familiar ou comunitário. Estas memórias sociais são perceptíveis nos álbuns da Fazenda Boqueirão e dos Artesanatos regionais, como expresso nas imagens das figuras 3 e 4. Mas também, mobilizaram saberes escolares ao constituírem como memória aqueles conhecimentos perpassados pela Instituição escolar sobre a História da Cidade, canonizada nos patrimônios edificados da Igreja Senhor do Bonfim e Capela dos Vieiras, como visualizadas nas figuras 5 e 6.

Figura 3 – **Álbuns Artesanatos Regionais**



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador, 2016

Figura 4 – Álbum Fazenda Boqueirão



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador, 2016

Figura 5 – Capa do álbum Igreja Senhor do Bonfim



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador, 2016.

Figura 6 – Capa do álbum Capela dos Vieiras



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador, 2016

### 3 A MEMÓRIA DOS JOVENS SIGNIFICANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL

Relatar sensibilidades que afloram quando nos deparamos com um álbum fotográfico antigo, aquele que durante muitos anos ficou guardado em algum lugar da casa, leva-nos a realizar uma viagem ao fundo de nossas lembranças, sejam elas boas ou ruins. São memórias ativadas pelas imagens, objetos, pessoas que participaram de nossas vivências. Estes objetos, como nos diz Bosi (2003), são objetos biográficos. Sensibilidades despertadas ao observar os álbuns produzidos pelos jovens em suas incursões na captura de memórias que sob seu olhar são patrimônio, tornando-se de todos na narrativa construída.

O patrimônio construído pela narrativa a partir de memórias, seja individual ou coletiva, insere-se dentro de um trabalho de reconstruções ou projeções dos sujeitos envolvidos com essas memórias, como explica Pollak (1992). No dizer deste autor, estas memórias são perpetuadas por tabela ou herdadas de seu grupo de pertencimento, sem a necessidade destes jovens terem vivido no mesmo espaço-tempo. A memória é um fenômeno construído e um elemento constituinte do sentimento de identidade.

Neste caso, a constituição das lembranças sobre o Boqueirão, a Igreja Senhor do Bonfim e a Capela dos Vieiras está dentro de um “domínio comum, no sentido em que nos é assim familiar, ou facilmente acessível, o é igualmente aos outros” (HALBWACHS, 1990, p. 49). Podemos dizer, desse modo, que os jovens lembram de cada patrimônio por compartilhar a memória de seu grupo de pertencimento, uma memória coletiva; e que suas memórias individuais estão atreladas aos quadros mais familiares, isto é, “a sucessão de lembranças, mesmo daquelas que são mais pessoais, explica-se sempre pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos meios coletivos [...]” (HALBWACHS, 1990, p.51). Portanto, toda a construção dos álbuns, sua reconstituição em imagens, objetos, caixa e capa estão imersas nos quadros fornecidos pela memória coletiva.

Os álbuns patrimoniais, enquanto narrativas, constituem-se em viagens/relatos dos jovens que os produziram, sentidos significados nas imagens, na textura das capas, nos ornamentos que os embelezam. Isto leva-nos a concordar com Certeau (1994, p.200), de que “todo relato é um relato de viagem”. Isto fica perceptível quando se observa a densidade destas produções dos álbuns, em que o próprio produzir evidencia um itinerário que leva também o observador a viajar por suas memórias, suas sensibilidades, suscitadas a partir dos objetos materiais retratados pelos alunos, como rastros deixados ou esquecidos, provocando ressurgências do passado no presente, como nos faz pensar Gagnebin (2006).

Numa observação rápida e ocasional até podemos afirmar que os patrimônios relatados por estes jovens estão tão imersos no nosso cotidiano que se tornam familiares, velhos conhecidos, e muitas vezes, não suscitam nossa atenção, curiosidade. Mas, tão logo, os tornamos “estranhos”, desconhecendo o que é familiar, como faz-nos pensar DaMatta (1987), é possível apreender suas sutilidades e singularidades nos diferentes “olhares” proposto pela leitura dos alunos sobre o patrimônio que escolheram. Talvez tenha sido isso que aconteceu comigo, somente percebi essa potencialidade dos álbuns um ano depois da exposição, o que suscitou o interesse de análise.

Este é o intuito desta seção, o de descrever os pormenores de forma densa e profunda, com o objetivo de evidenciar os significados e sentidos do patrimônio na narrativa elaborada pelos alunos, numa tentativa de apreender qual memória esses jovens narram e que significados propõem. Memórias partilhadas também, em outras ocasiões, por quem ler seus relatos e rememoram suas próprias lembranças, e neste caso ousei em compartilhar minhas lembranças na análise das narrativas, uma forma de pensar as memórias que são mobilizadas também pelos jovens e que pertenceram a todos que ocupam/ocuparam o mesmo espaço de vivência.

Desta maneira, podemos pensar as narrativas sobre o patrimônio, construídos pelos jovens, a partir de elementos que são recorrentes e irredutíveis nas memórias sociais, perpassando as várias camadas do tempo, sendo transmitidas de geração a geração, mas que não são necessariamente indissociáveis, ao contrário, narram o cotidiano. Narrativas de um cotidiano que se caracteriza pela multiplicidade das práticas singulares, como descreve Michel de Certeau (1994).

Um primeiro álbum de narrativas sobre uma fazenda antiga retrata memórias construídas a partir dos afazeres que a mesma suscita, como o trabalho, o sofrimento e a sobrevivência do sertanejo. Neste sentido, estes elementos memoráveis estão imbricados na construção de uma memória coletiva do sertanejo a partir de sua luta pela sobrevivência, e que também perpassaram o tempo e estão presentes na memória do grupo de pertencimento dos jovens.

A fazenda Boqueirão como um patrimônio se constitui significativa a partir desses elementos presentes e que perpetuaram no tempo. E talvez ninguém tenha narrado tão profundamente a memória sertaneja da seca como Graciliano Ramos, em sua obra “Vidas Secas”. Os elementos explicitamente presentes e indissociáveis, como descritos nos excertos abaixo, são relatos de permanências que ainda hoje nos fazem pensar neste pedaço de chão em moram nossos alunos:

Se pudesse economizar durante alguns meses, levantaria a cabeça. Forjaria planos. Tolice, quem é do chão não se trepa. Consumidos os legumes, roídas as espigas de milho, recorria à gaveta do amo, cedia por preço baixo o produto das sortes [...]. Espalhou a vista pelos quatro cantos. Além dos telhados, que lhe reduziam o horizonte, a campina se estendia, seca, dura. Lembrou-se da marcha penosa que fizera através dela, com a família, todos esmolambados e famintos. Haviam escapado, e isto lhe parecia um milagre, nem sabia como tinha escapado (RAMOS, 2004).

Uma segunda narrativa nos remete à análise a partir dos objetos cotidianos que suscitam memórias que aguçam um olhar estético, nos conduzindo aos artesanatos, às artes do fazer. Entendendo como arte do fazer aquilo “[...] da qual se inventam as táticas, se projetam trajetórias, se individualizam maneiras de fazer” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2005, p. 271). Estes artesanatos regionais utilizam-se da astúcia para circularem na comunidade sem estar atrelado à lógica de mercado, passeando entre mãos conhecidas de uma casa a outra, individualizadas em suas maneiras de fazer a cada artesão que projetam solidariamente suas produções. No dizer de Certeau (1994), estas maneiras de fazer se constituem numa vitória do fraco sobre o forte.

E uma terceira narrativa, presente nos álbuns Capela dos Vieiras e Igreja Senhor do Bonfim, traz as marcas de uma memória religiosa presente no cotidiano dessas comunidades, herança religiosa que se identifica com as tradições do passado da cidade. Uma herança religiosa que é marcada por uma relação muito intensa do sertanejo com o sagrado, influenciando suas ações com o profano, solidarizando-se em suas manifestações do sagrado. O sertanejo é um homem religioso, que crê na sacralidade do Mundo, “isto é, o mesmo que dizer que o homem religioso é acessível a uma série infinita de experiências que poderiam ser chamadas de ‘cósmicas’. Tais experiências são sempre religiosas, pois o Mundo é sagrado” (ELIADE, 2014, p. 139). Deste modo, a igreja é considerada um espaço sagrado, por pertencer ao Cosmos, proporcionando sua ligação com Deus e seus intermediários.

Portanto, pensar as narrativas presentes nos álbuns a partir destes elementos que se mostram constantemente recorrentes na memória social nos possibilita entender como os jovens percebem seu mundo a partir do patrimônio; narrativas constituídas desses “[...] elementos irreduzíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças” (POLLAK, 1992, p. 201). As narrativas propostas nos álbuns estão fundamentadas nestes elementos memoráveis pertencentes aos seus espaços vivenciais e que se tornam significativos como parte integrante das identidades dos jovens,

mas ao mesmo tempo, constituem-se num modo de narrar o patrimônio a partir de concepções individuais de formação que podem divergir de outros olhares propostos por outros grupos.

### 3.1 UMA MEMÓRIA DE VIDA SERTANEJA: ÁLBUM DA FAZENDA BOQUEIRÃO

Descrever o álbum produzido sobre a fazenda Boqueirão me remeteu a lembranças de infância, numa fazenda em que minha família trabalhou como arrendatária; e também do tempo em que precisei morar na casa de meus avós maternos. Ao ver o álbum que se assemelha a um baú, como observado na figura 7. Este objeto que se fez presente nestas paisagens de vivência no tempo era muito utilizado tanto na fazenda quanto na casa de meus avós para guardar cereais e outros alimentos em época de colheita. A partir do baú, muitos sentimentos do vivido emergiram e me levaram a recordar tempos e espaços, constituindo-se em objeto biográfico, tão presente no meu cotidiano infantil.

Figura 7 - Caixa do Álbum da fazenda Boqueirão



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador, a partir do Álbum Boqueirão, 2016.

Lembranças pessoais que são tão recorrentes, ainda hoje, entre esses jovens que vivem em comunidades rurais e, também, de tantos outros sertanejos que buscam na labuta da terra, que não é sua, a esperança de uma vida melhor (fartura). Nesta busca pela sobrevivência, para suprir a necessidade de alimentar-se e de melhorar de vida, tendo um mínimo de autonomia, muitas famílias, como foi o caso de meu pai, vendem o que têm para arriscar tudo numa plantação, e, naquele momento ele assim o fez, vendeu a casa e foi plantar feijão e milho em

terra arrendada<sup>14</sup>. Foi um ano de muito sofrimento, tive que morar na casa de meus avós maternos, ir cedo para a escola distante cinco quilômetros e passar as tardes a trabalhar na roça, tendo como refúgio um barraco de lona preta, em meio à plantação.

Mas este sofrimento todo foi recompensado com a fartura da colheita de milho a encher as sacas compradas que foram insuficientes, sendo necessário, então, utilizar um baú de madeira grande, pertencente ao fazendeiro, que disponibilizou para abrigar toda a produção. Foi um ano de muita fartura e esperança de vida nova, com nova casa e novo lugar. Contudo, nem sempre acontece assim, algumas das vezes, quando não se produz o suficiente, as expectativas são frustradas e se perde tudo. Esta é uma situação que ocorre muito hoje, devido à falta constante de chuvas na época da plantação, obrigando o sertanejo a migrar para outra cidade ou tentar sobreviver nessa situação de perda.

Lembrei também da época em que vivi na casa de meu avô, que trabalhava como capataz também em fazenda, mas que tinha sua pequenina propriedade em que se plantava e criava de tudo. Lembro especialmente do baú, onde eram guardadas bananas para amadurecer, ou farinha de mandioca que era produzida coletivamente, em mutirão com os vizinhos, quase como uma celebração pelo encontro, um ritual de agradecimento. Em ambos os casos, a lembrança do baú significou a fartura, a superação da necessidade e a expectativa de vencer na vida.

Quantas dessas lembranças constituem a memória de tantas pessoas nas comunidades rurais que temos ou da vivência dos jovens que ensinamos? São memórias consolidadas ao longo do tempo, se fazendo presentes numa memória coletiva das comunidades em que os sertanejos e os nossos jovens lutam pela sobrevivência. Memórias que também nos remetem ao trabalho árduo, de muito sofrimento quando não se consegue ter fartura de alimentos, sendo necessário vender seu dia nas fazendas da região. Deste modo, “[...] mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida” (POLLAK, 1989, p. 14). É uma situação perceptível diante de situações extremas, em que os sujeitos preferem silenciar diante dessas lembranças para tornar possível sua acomodação no meio social.

A partir destas reflexões e dessas reminiscências fiquei a indagar como os alunos produziram seus roteiros de observação, selecionaram as memórias e organizaram suas narrativas sobre o Boqueirão, levando em consideração a produção de sua caixa-álbum, que se

---

<sup>14</sup> Esse tipo de arrendamento é constituído em um aluguel da terra, que é pago adiantado, antes do período de plantio. O arrendatário paga para utilizar a terra somente para a plantação. O arrendamento termina quando faz a colheita dos alimentos.

constitui num baú de memórias da fazenda. Apesar de que não são todas as memórias constituídas a partir do lugar que são coletadas, pois há uma memória dos proprietários, outra dos empregados, outra dos visitantes, etc. Afinal, “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLAK, 1992, p.203). Contudo, o patrimônio Fazenda Boqueirão pertence ao universo de memória de todos que viveram neste espaço social, com significados diferentes para os sujeitos sociais pertencentes à comunidade local de proximidade.

É possível perceber que as memórias selecionadas pelos jovens sobre a fazenda Boqueirão visaram proporcionar um equilíbrio, consciente ou inconscientemente, entre as memórias coletivas sobre o fazendeiro e, também, sobre o cotidiano da fazenda a partir de suas figuras anônimas, os trabalhadores, como a parteira e o vaqueiro. Isto não implica dizer que muitas das memórias não tenham sido silenciadas, especialmente quando a memória social mobilizada enfatiza as qualidades do proprietário da fazenda, a exemplo de sua generosidade com a viúva ameaçada de perder sua terra, o fazendeiro como bom homem e bom patrão.

A narrativa sobre o patrimônio foi construída a partir de acontecimentos que possivelmente estes jovens não tenham participado, mas que emergiram de uma memória coletiva da comunidade na qual estão inseridos, sendo consideradas suas; isto é, “são os acontecimentos que eu chamaria de ‘vividos por tabela’, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (POLLAK, 1992, p.202).

Assim, são estes significados que buscarei apreender a partir da produção dos alunos, tanto presente nos materiais utilizados quanto nas marcas produzidas na caixa, percorrendo os itinerários criados pelos jovens. Itinerários que seguem rastros deixados ou esquecidos, entendendo que estes não são produzidos com intuito de produzir memórias, mas que “[...] o rastro inscreve a lembrança de uma presença que não existe mais e que sempre corre o risco de se apagar definitivamente” (GAGNEBIN, 2006, p. 44).

Neste sentido, parece que as práticas de conservação do patrimônio estão presentes como discurso da retórica da perda, ou seja, “em suas concepções, o patrimônio é percebido a partir de uma condição de possível ‘perda’, cabendo às agências de preservação resgatá-lo de um suposto processo de declínio e desaparecimento [...]” (GONÇALVES, 2015, p. 216). É esta também a essência de produzir a escritura da memória e, portanto, a ação de lembrar, escrever, esquecer, como se a escrita perpetuasse a memória e não houvesse mais a necessidade de lembrar. Ao propor ouvir/ver as narrativas expressas nos álbuns, intencionamos também compreendê-los como uma memória que se perpetua pela narrativa.

Uma narrativa que eivada de sentidos a partir de um presente para o passado, expressa lembranças de outros tempos e de outras pessoas.

Nas imagens retratadas, a exemplo da figura 8 e 9, observa-se as porteiras da fazenda que se abre aos caminhos existentes no interior da mesma. Caminhos estes percorridos pelos homens e mulheres de outros tempos, mas que ainda vivem nas permanências do tempo da memória. Tempo que não se encerra em um ano no calendário, mas reverbera nas marcas deixadas. Marcas que não se apagam, mas se reconstituem no olhar de quem lembra, de quem as escreve e de quem esquece. Os significados produzidos pelos jovens ao narrar o patrimônio estão presentes a partir do olhar de um determinado grupo que lembra e que escreve o que deve ser lembrado em contraponto a outras lembranças que devem ser esquecidas.

Afinal, “[...] dos pontos de vista fenomenológico e psicanalítico, o esquecimento efetivamente cria a memória” (HUYSSSEN, 2014, p. 157). Um esquecimento que muitas vezes é necessário, mesmo que manipulado, para que uma determinada memória possa emergir e tornar possível um consenso em torno do acontecimento, com o objetivo de superar a dicotomia opressor/vítima. Como qualquer narrativa é seletiva, isto implica o esquecimento de que ela poderia ser contada de outra forma.

**Figura 8 – Porteira para acesso ao curral da fazenda Boqueirão**



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador a partir do Álbum Boqueirão, 2016.

**Figura 9 – Porteiras de saída da Fazenda Boqueirão**



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador a partir do Álbum Boqueirão, 2016

Partindo desse entendimento, a narrativa sobre o patrimônio Boqueirão implica a seleção de determinadas memórias em detrimento de outras que são legadas ao esquecimento. Entretanto, a memória narrada se constitui em sensibilidades diversas nas descrições dos jovens, a exemplo da percepção de uma estética nos objetos encontrados na paisagem da fazenda e presente na produção artística da caixa, que pressupõe o vivido.

Num olhar sobre a narrativa dos jovens, podemos descrever o percurso deles na fazenda, em que os sentidos estão expressos na estrada de terra que ainda leva até ela, que é repleta de pedregulhos a machucar os pés, mas que foram recolhidos para ornamentar as faces da caixa; além dos gravetos que caem das árvores ralas de folhagem, repletas de galhos que se soltam ao vento forte empoeirado das estradas. Estes objetos recolhidos (folhagens, pedregulhos, gravetos) são representativos para contornar a caixa, conforme a figura 10, expressando as dificuldades de seus andantes e as características próprias de um clima peculiar ao sertão. O Boqueirão encravado entre serras, paisagem catingueira, vegetação espinhenta, terra repleta de pedras, mas boa para a criação de animais.

Ainda estão na fazenda e na caixa as cercas, a casa dos empregados e o curral. Estas cercas observadas em vários dias de caminhadas, juntamente com a ajuda e paciência dos empregados que os guiavam, estão repletas de detalhes a mostrar as singularidades da

fazenda: troncos de árvores já secos e que são usados como estacas para sustentar os arames das cercas, as pedras que são empurradas para a proximidade da cerca a fim de facilitar a passagem dos animais, das pessoas; vegetação de ralas folhas e muitos espinhos ao longo dos pastos e matas, ainda nativa e preservada.

Figura 10 - Ornamentos nas laterais da caixa do Álbum Boqueirão



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador, 2016

E dentro deste baú de memória estão os relatos de quem presenciou o dia-a-dia do Boqueirão em outros tempos, mesmo não estando lá. Estes relatos dos jovens estão materializados nos versos, nas imagens. Cada olhar um fragmento de memória, ou seja, cada fotografia narra uma história poeticamente construída em cordel. Para narrar cada espaço singular da fazenda foi necessário incursionar na poesia local, muito conhecida nestas comunidades rurais, a musicalidade dos violeiros e dos repentistas, bem parecida com o cordel. Para eles “ao abrir esta porteira dar de cara / Com essa grandeza /Na imensidão das terras /E nas serras veem sua beleza [...]”.

Os versos em cordel narram as memórias daqueles que experienciam o desejo de ter na terra um meio de sobrevivência; e que acostumado com o meio rural, com a paisagem ainda pouco modificada e que continua a inspirar versos e cantigas do sertanejo, expresso nas serras e no registro da contagem do tempo através do nascer ou do pôr do sol.

De certa forma os jovens narram o saudosismo quanto à paisagem já modificada e as dificuldades de sobrevivência do sertanejo, em que falta trabalho, agrava-se a falta de água e a necessidade de buscar alternativas fora da região. Olhares materializados nas imagens,

narrados a partir do cordel, que interpretam um mundo familiar que possibilita laços de identidade e pertencimento ao patrimônio escolhido. Nas palavras deles:

Na fazenda Boqueirão/ Não tem como sair/ Sem ao menos saudade/ No peito sentir/ A sua beleza é enorme/ Que não pode discutir/ Não só por conta dos animais/ Que é muito diversificado/ Não só pela fauna e flora/ Que nos deixa encantado/ Mas por toda beleza/ Que está a todo lado (ÁLBUM BOQUEIRÃO, 2015, s/p).

Os jovens expressam saudade como sinônimo de um lembrar passageiro, de alguém, visitante. Entretanto, se formos relacionar essa saudade como sinônimo de lembrança de quem viveu a fazenda, eles se utilizam das memórias que foram deslocadas no tempo, visto que foram apropriadas pelos jovens, por tabela ou por herança, e tornadas suas. Deste modo, “[...] há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos” (POLLAK, 1989, p.9).

Os significados da imagem fotográfica estão atrelados às escolhas dos jovens do que deve ser representado na construção do patrimônio. Contudo, a produção da imagem não se limita somente a um recorte do real, mas implica outras possibilidades de interpretação, pois “a imagem depende dos símbolos e códigos circundantes e compartilhados no período em que foi produzido ou dentro do grupo ao qual pertence o autor” (GONÇALVES, 2009, p.236).

Através dos rastros que marcam o tempo, a exemplo do banquinho existente, como na imagem da figura 11, expressam significados para os diversos sujeitos sociais. Objetos de lembranças, ainda hoje, “[...] Na sede da fazenda/ A frente da janela/ Um banquinho bem simples/ Logo a frente dela/ Acima os arreios/ Com beleza singela/ Faz lembrar o tempo/ Que Dr. Ruy em vida/ Sentava pra contar histórias”. Os jovens narram a memória coletiva que enfatiza a cordialidade do proprietário da fazenda com os trabalhadores. Mas também, os arreios marcam uma memória do trabalho árduo do vaqueiro.

Narrativas e imagens que sinalizam lugares de memórias diferenciadas, quando levamos em consideração o grupo social de cada sujeito envolvido. Assim, os arreios podem suscitar lembranças diferenciadas para o patrão um momento de descontração e lazer; para os empregados, momentos de sofrimento e necessidade de sustento. Da mesma forma acontece com o banquinho em frente à janela da sede da fazenda, a localização já marca o lugar de cada sujeito na hierarquia social. Em relação à estética dos arreios, podem ser considerados belos para o dono, ou simplesmente objetos de trabalho para o vaqueiro. Desta maneira,

Não é uma simples harmonia e correspondência física entre o aspecto dos lugares e das pessoas. Mas cada objeto encontrado, e o lugar que ocupa no conjunto, lembram-nos uma maneira de ser comum a muitos homens, e quando analisamos este conjunto, [...] é como se dissecássemos um pensamento onde se confundem as relações de uma certa quantidade de grupos (HALBWACHS, 1990, p. 132).

**Figura 11 - Arreios dos animais em frente à janela e em cima do banquinho**



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador a partir do Álbum Boqueirão, 2016

Certamente, a imagem captada pelos jovens estudantes como imagens de um patrimônio encerra muitas relações que são estabelecidas por cada grupo social participante deste espaço, vivenciados em objetos específicos da fazenda, que tem significados diferenciados para cada pessoa ou grupo que os vivenciou; mas que narram uma memória do grupo que é pertencente.

### 3.2 UMA MEMÓRIA DA ESTÉTICA DO FAZER: ÁLBUM ARTESANATOS REGIONAIS

Ao nos referimos ao artesanato como um objeto estético, usamos como critério sua valoração em relação ao que é belo como forma de expressar o que seja arte. O artesanato é uma arte, se levado em consideração a beleza, mas também diante da profusão de materiais e produções expostas em pleno século XXI, visto que, “não há quaisquer materiais particulares que gozem do privilégio de serem reconhecidos como arte. A arte recente tem usado não

apenas pintura a óleo, metal, pedra, mas também ar, brisa, luz, som palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas”. (SANTAELLA, 2013, p. 325-326).

Neste sentido, o artesanato pode ser pensado a partir do critério estético, um conceito que vai muito além de seu valor atrelado ao ser belo, já que “o que é admirável não pode ser determinado de antemão. São metas ou ideais que descobrimos porque nos sentimos atraídos por eles, empenhando-nos na sua realização concreta”. (SANTAELLA, 2013, p. 329).

É a partir desta concepção que pensamos os artesanatos regionais, em que estas produções atraem esteticamente, tanto o artesão (ao fabricar sua peça) quanto o usuário (que busca comprá-lo) constituindo-se em objetos admiráveis, tanto pela intencionalidade do artista ao produzir, quanto por quem vislumbra o produto criado. Podemos afirmar que estes artesanatos se inserem numa memória estética, tornando-se um elemento irredutível da memória coletiva, com seus modos de fazer e criar transmitidos ao longo do tempo.

Assim, pensamos estes artesanatos produzidos como o que está presente na confecção da capa do álbum, retratado na figura 12, como um modo de discurso que referencia o patrimônio imaterial e que remetem às práticas cotidianas corriqueiras, visíveis nos espaços familiares. Estas artes cotidianas que ornamentam espaços domésticos, principalmente, como os bordados que cobriam as moringas e potes com água para beber, na casa de minha avó; pequenos panos com estampas infantis (imagens) para cobrir meu filho quando saía à rua; e as colchas de crochê da casa de minha mãe, que cobriam as camas em dias especiais, quando recebíamos visitas de parentes distantes. São memórias cotidianas muito frequentes nas zonas rurais em que vivi, mas também comum nos dias de hoje nos espaços de moradia de nossos jovens.

Estes jovens convivem com artes de fazer que possivelmente estimulam sua experiência estética. Objetos pertencentes ao cotidiano dos sertanejos, que ao se apropriarem de matérias-primas encontradas na região representam a cultura regional, como o barro que fazem potes, moringas, brinquedos; os tecidos que fazem babados de renda para arrematar os vestidos nas festas juninas; o couro utilizado nas sandálias e roupas que protegem o vaqueiro da vegetação catingueira; e a palha do licurizeiro<sup>15</sup>, planta nativa do bioma da caatinga, que serve para a fabricação de chapéus para proteção do rosto aos efeitos do sol escaldante do sertão.

---

<sup>15</sup> Esta palmeira conhecida como “licurizeiro (*Syagrus coronata*) é uma palmeira nativa da família Arecaceae de ocorrência espontânea no semiárido [...]. (MIRANDA, 2011, sp). Cf. MIRANDA, Katia Elizabeth de Souza. Qualidade e atividade antioxidante de fruto e seu óleo de genótipos do licurizeiro (*Syagrus coronata*). 2011. 145 f. Tese (Doutorado em Química e Bioquímica de Alimentos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

Figura 12 - Capa do álbum Artesanatos Regionais



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador a partir do álbum Artesanatos Regionais, 2016

Estas experiências estéticas são acrescidas de outros fazeres, ofícios práticos que o sertanejo desenvolve para sobreviver na adversidade da região. Muitos desses fazeres tive que aprender ao longo de minha vida. Os nossos jovens, ainda hoje, são muito criativos quando se trata de resolver problemas do cotidiano, o que não difere do meu tempo de adolescente. Desde cedo, por necessidade de sobrevivência, tive que aprender a trabalhar nas mais diversas atividades, desde a fabricação de armadilhas para capturar animais silvestres para servir de alimentação (preás, coelhos etc.), até a fabricação artesanal de tijolos de barro para construção de casas.

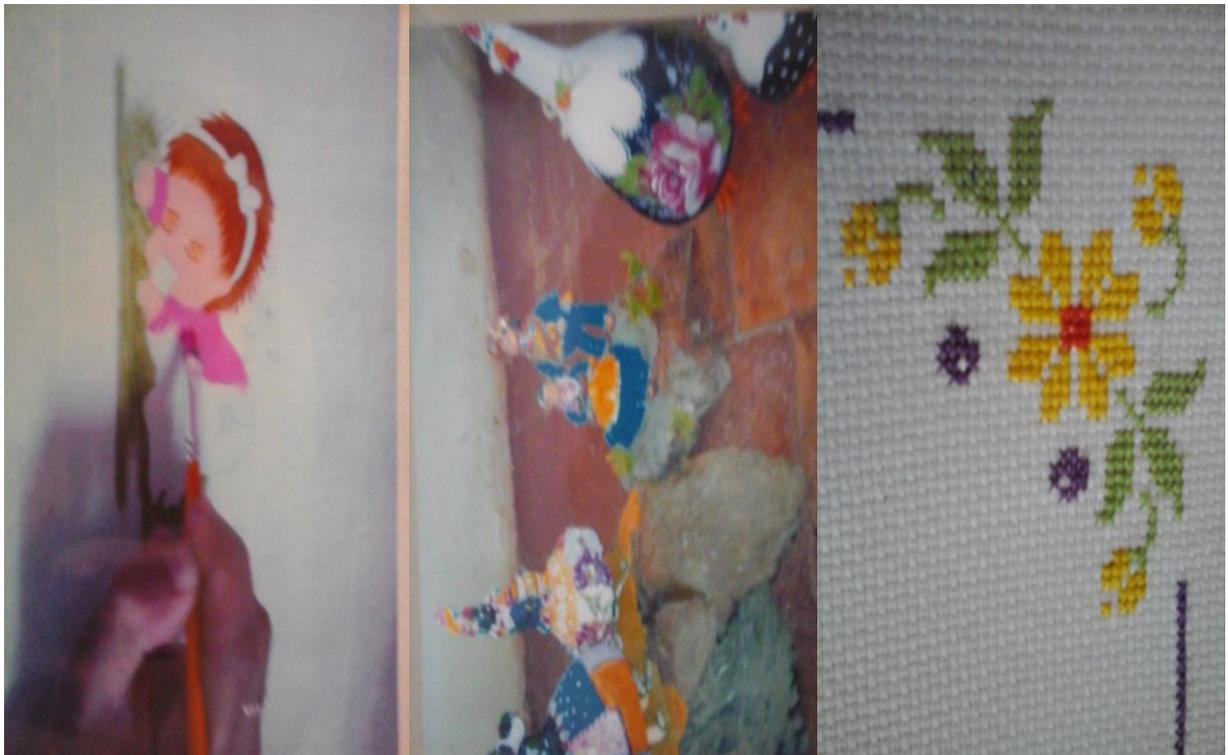
Este último foi o mais marcante porque exigia preparar um barro homogêneo com a força da enxada, modelar com fôrmas de madeira, esperar secar ao sol, colocar para queimar. O tijolo queimado era um produto artesanal, muito utilizado para a construção de casas por ser mais econômico. Esta era uma realidade enfrentada pelos jovens que buscavam ganhar um dinheiro para satisfazer suas necessidades de consumo ou ajudar no sustento da família.

Ao manusear o álbum sobre os artesanatos regionais foi possível rememorar práticas que se materializam na estética própria do saber artesanal, presente no cotidiano vivido. Nessas narrativas encontramos artes e fazeres que emergem das experiências cotidianas transmitidas, ao longo do tempo, na comunidade. Essas comunidades que são conhecidas a

partir dessas práticas de artesanato, que se confirmam nas narrativas dos jovens, quando especificam que “esses artesanatos foram feitos por pessoas dos povoados Vila São José, São Francisco e Pau de Colher”.

Estes ofícios são específicos do artesão, um mestre desta arte, como retratado na figura 13, o que se configura como uma concepção de patrimônio imaterial, pois marcado pela diversidade e, ao mesmo tempo, singularidade que pressupõe como critério a sua intangibilidade, ou seja, “de um lado, os mestres da arte são herdeiros de antigas tradições culturais; de outro, são criadores de novas técnicas e de novas obras de arte. Mas, sobretudo, os mestres da arte são lugares de memória, elementos de ligação entre o passado e o futuro” (ABREU, 2009, p.96). Estes fazeres e saberes que são repassados de geração a geração, tem a capacidade de mobilizar identidades, pois “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros” (POLLAK, 1992, p. 204).

**Figura 13 - Artes do fazer no álbum Artesanatos Regionais**



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador a partir do Álbum Artesanatos Regionais, 2016

Os jovens nos apresentam um conjunto de fazeres especiais, próprios destes artesãos, com suas maneiras específicas de trabalho e com a arte de contagiar seus usuários. Fazeres

que se constituem em patrimônio de todos, seja a partir das narrativas dos jovens, seja nas lembranças que estes objetos cotidianos e familiares nos conduzem a outros tempos e espaços vivenciados. Estes artesanatos se configuram como objetos significativos, pois “mais que uma sensação estética ou de utilidade eles nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade [...]” (BOSI, 2003, p. 25-26).

Estes objetos significativos estão presentes no cotidiano desses jovens, nas suas casas e de seus familiares, mas também no álbum, o que torna possível sentir, ouvir, observar as ações realizadas por esses artesãos, tornando-se viva na nossa memória, como as ações dos artesãos em misturar as tintas para colorir aquelas toalhas que acompanham os bebês em seus passeios nos braços de suas mães; em preparar a massa para esculpir as bonecas feitas de biscuit; em movimentar as linhas a perfurar os tecidos para imprimir os desenhos em ponto cruz na capa do álbum.

Estes elementos que constituem uma memória estética, do ornamentar e embelezar espaços cotidianos, se assim posso descrever, uma memória coletiva que circula em torno destes objetos e desses saberes. Memórias perpetuadas e solidificadas como nos diz Pollak (1992). Saberes que ligam o passado ao futuro, nos ensinamentos de seus mestres e aprendizes que aperfeiçoam técnicas e criam novos objetos singulares ao longo do tempo. Esses mestres artesãos estão retratados no álbum realizando suas práticas, como na figura 14. Nas palavras dos autores do álbum, “Obras que são muito conhecidas em nossa região [...]”.

A narrativa dos alunos permite que se incursione nos afazeres do artesanato da região, que visualize suas práticas e que se sensibilize com a beleza dos objetos produzidos. Ofícios narrados que fazem parte da vida social da comunidade em que os jovens vivem. Para eles, “por lá essas pessoas são muito conhecidas e admiradas devido a esse dom que poucos têm”.

Nesta fala dos alunos se percebe um discurso de patrimônio que é capaz de fornecer uma identificação para o lugar, para a comunidade, constituindo também uma narrativa de pertencimento. Essas memórias definem as relações destas artesãs com a comunidade, pelo seu lugar social. Memórias que possibilitam os sentidos de identificação individual com o grupo, ou seja, “[...] tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (POLLAK, 1989, p.13).

Figura 14 - Artesãos produzindo suas artes do fazer



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador a partir do Álbum Artesanatos Regionais, 2016

### 3.3 UMA MEMÓRIA DO RELIGIOSO: ÁLBUM CAPELINHA DOS VIEIRAS E ÁLBUM IGREJA SENHOR DO BONFIM

A constituição de um patrimônio a partir de memórias coletivas ligadas ao religioso torna-se complexo diante dos vários sentidos atribuídos a este fenômeno, permitindo discursos diversos em torno dos monumentos construídos, das manifestações e dos objetos. O elemento religioso está presente na narrativa de memória nos álbuns Capelinha dos Vieiras e igreja Senhor do Bonfim.

A narrativa evidenciada nestes álbuns nos permite acreditar que o grupo de jovens selecionou uma categoria de patrimônio que, além de ter sua materialidade expressada em um bem construído, também envolve a imaterialidade do religioso, aquela que é expressa nas manifestações, festas e ritos, que “[...] faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições” (GONÇALVES, 2009, p. 31).

Tanto o relato quanto as imagens construídas nestes álbuns, como expressa nas figuras 15 e 16, foram capazes de provocar lembranças pessoais acerca de manifestações religiosas vivenciadas na minha adolescência, e que também se fazem presentes hoje, no cotidiano dos jovens. Lembro-me das novenas, uma festa da comunidade em que eu podia participar - dificilmente podia ir a outro tipo de festa.

As novenas se constituem em festas religiosas populares, realizadas com o intuito de agradecer às divindades uma graça alcançada, que iniciavam ao amanhecer com fogos de artifício, banda de pífanos simples (gaita, zabumba e outros tambores) que aninavam a festa o dia inteiro, regadas aos comes e bebes; e à noite, o canto das orações, realizada pelos mais velhos; para finalizar, o leilão dos presentes recebidos pelo dono da festa. O que chamava nossa atenção não era somente o ritual religioso, mas outras experiências de sociabilidade.

**Figura 15- Capela dos Vieiras**



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador a partir do álbum, 2016

As novenas e outras manifestações religiosas se constituem em rituais, a exemplo de outros, como missas, procissões, batizados e casamentos, estão imersos numa memória coletiva, em que se participa pelo simples fato de pertencer a uma comunidade que, culturalmente, nos iniciam nestas práticas; ou pelo fato de ser o sertanejo um homem religioso ou por pertencer a uma comunidade influenciada pelas tradições religiosas. E, mesmo o jovem imerso num mundo profano, muitas de suas práticas se caracterizam por uma concepção religiosa do Mundo, ou seja, “algo da concepção religiosa do Mundo prolonga-se ainda no

comportamento do homem profano, embora ele nem sempre tenha consciência dessa herança imemorial” (ELIADE, 2013, p. 48).

**Figura 16 – Igreja Senhor do Bomfim**



Fonte: Imagem produzida pelo pesquisador a partir do álbum, 2016

Neste sentido, as ações dos homens que são materializadas em suas manifestações religiosas, que também são culturais, podem ser constituídas em patrimônio pela comunidade; estas manifestações estão dentro de um espaço que é sagrado, se prolongando ao construído, ao templo, à igreja. Mesmo quando os jovens se restringem ao patrimônio como o bem edificado, este não existe sem suas referências culturais, pois o que se quer constituir como patrimônio “[...] não são os objetos, mas seus sentidos e significados”. (CHAGAS, 2009, p. 99). E os significados e sentidos estão atrelados aos rituais e manifestações religiosas realizadas neste espaço construído, “isso é o mesmo que dizer que todos os símbolos e rituais concernentes aos templos, às cidades e às casas derivam, em última instância, da experiência primária do espaço sagrado” (ELIADE, 2013, p. 55).

Deparando-se frente a estas edificações que se fazem presentes no percurso ordinário na cidade, nos deslocamentos que cotidianamente fazemos ou mesmo participando das manifestações religiosas realizadas ritualmente, a capela dos Vieiras e a Igreja Senhor do Bomfim se caracterizam por representar práticas culturais que se consolidaram na memória coletiva, capaz de tornar coeso um modelo de organização social, tendo como sentido um passado comum. Este constructo de reforço de uma identidade foi muito utilizado na institucionalização do patrimônio no decorrer da história brasileira.

Entretanto, essas memórias acerca do religioso podem ser diversificadas, pois dependem das experiências vividas acerca do acesso a seus espaços, aos seus rituais, às suas manifestações. Por isso, os jovens podem construir narrativas com novos significados sobre os mesmos bens culturais, haja vista experienciarem memórias diferenciadas sobre estes espaços derivados do sagrado.

Estes sentidos e significados são perceptíveis quando nos debruçamos a pensar as diferenças entre os dois álbuns. Quando visualizamos, em suas imagens e narrativas, “A capelinha dos Vieiras” faz-nos viajar para o final do século XIX, ainda sob a influência da família de origem branca, católica, latifundiária, detentora de poder na localidade, que constrói uma capela para reafirmar seu status na comunidade; entrando em conflito com o padre e outra família local.

Havia uma disputa entre as famílias pelo poder na região e que acabou influenciando a construção de outra igreja, sob a influência do representante da igreja católica, que não se entendeu com a família Vieira. Por isso, existe um conflito na construção da memória da cidade entre as duas construções religiosas, ainda hoje. Nas palavras dos jovens, “este patrimônio possui uma relevância histórica muito grande por ter sido a primeira capela que deu, posteriormente, a origem ao povoado Queimadas. [...] fortaleceu a rivalidade existente entre a família dos Vieiras e a família Barros”.

Para estes jovens, é a capelinha que representa o passado da cidade, que marca a sua origem e com a qual se identificam. Um discurso canônico influenciado pelas memórias coletivas representativas do grupo social a que pertence, sendo também influenciados pelos conhecimentos transmitidos nas escolas sobre a história do município. Entendemos por um discurso canônico de patrimônio aquele que se utiliza de “elementos considerados dotados de valor de arte, de antiguidade e de uma concepção elitista da história, representativos do Estado, da Igreja e das elites [...]” (ZENIRATO, 2009, p. 140). No discurso canônico de patrimônio não se possibilita outras histórias de outros grupos pertencentes à comunidade. A história é única, tradicionalmente formada pelo grupo que impôs sua versão e silenciou as demais.

Mas quando nos detemos no álbum sobre a igreja Senhor do Bonfim, percebemos que os jovens são anônimos, usuários cotidianos, que percebem nos espaços externos à edificação, espaços cotidianos que lhes pertencem, a exemplo do jardim da figura 17. Estes constroem seus significados a partir do uso de seus espaços, mesmo diante das manifestações e rituais de comemoração religiosas. A igreja se constitui em espaço de sociabilidades outras, além da religiosa.

Isto não impede que os alunos vejam a Igreja Senhor do Bonfim como um patrimônio canônico, que representa uma identidade da cidade a partir da festa do padroeiro e símbolo do poder espiritual. Além de sua representação arquitetônica e monumental, representa o poder espiritual da igreja católica, apesar dos jovens terem se preocupado em narrar os usos do espaço, mesmo diante de um discurso permeado pela religiosidade.

Os jovens ao narrarem o espaço interior da igreja, afirmam que “nesse lugar é onde acontecem as missas que são realizadas pelos padres. Quando o padre está realizando a missa todos ficam em silêncio para ouvir a palavra de Deus”. Um discurso permeado por uma memória do religioso, que marca o espaço sagrado, “lugar santo por excelência, casa dos deuses, o Templo resantifica continuamente o Mundo, uma vez que o representa e o contém ao mesmo tempo” (ELIADE, 2013, p. 56).

**Figura 17 - Jardim da Igreja Senhor do Bonfim**



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador a partir do Álbum Igreja Senhor do Bonfim, 2016

Entretanto, no entorno da igreja é possível perceber, nos interstícios da narrativa dos jovens, o sussurrar das pessoas, a saber do que ocorre na vida da cidade; os cantos entoados pelas beatas de plantão, mesmo que não estejam dentro da igreja; os passos apressados, a gritaria e correria das crianças nos canteiros do jardim. Um discurso que prima pelo cotidiano e pelas ações de seus usuários ordinários. Como praticantes ordinários, os jovens narram o espaço como “um lugar onde as pessoas sentam para conversar e tirar fotos”. A praça da igreja tem o jardim mais bonito da cidade, ponto de encontro de todas as gerações, espaço para realização de atividades esportivas, recreativas, contemplativas e divertidas.

O que difere do cotidiano impresso na capela dos Vieiras, em que a seu entorno não permite tais usos, devido a sua arquitetura acanhada, a ausência de jardins e por ser uma capela particular. Isto não implica dizer que a capela não possa ter seus usuários anônimos, seja para meditar no silêncio de sua distância da cidade, bem mais próximo da natureza com as poucas árvores que ainda existem; ou mesmo observar seu cemitério sepulcral e reservado, como se observa na figura 18.

Um espaço mais afastado do movimento da cidade pode proporcionar outras sensibilidades capazes de imaginar o tempo de outros. As festas de batizados, as missas aos domingos em que o padre tinha que deslocar-se das vilas próximas; as intrigas com os vizinhos pelo uso da capela para obter a benção cristã e os sepultamentos de pessoas alheias ao convívio familiar.

Entretanto, este discurso não foi proposto na narrativa dos jovens sobre este patrimônio, visto terem arraigado uma concepção tradicionalista sobre a edificação, como também, pode ser que os jovens não pensaram estas outras possibilidades narrativas referentes ao cotidiano mais próximo da comunidade e das pessoas comuns que tenham utilizado a edificação de outras maneiras. A memória narrada pelos jovens acerca deste patrimônio ficou limitada a uma memória coletiva dos descendentes da Capela como representação de um passado que deu origem à cidade e de sua religiosidade enquanto propagação da fé católica.

Figura 18 - **Espaços da Capelinha dos Vieiras**



Fonte: Imagens produzidas pelo pesquisador a partir do álbum Capelinha dos Vieiras, 2016

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação discutimos as várias concepções de patrimônio desenvolvidas por sensibilidades diversas, olhares diferenciados e memórias múltiplas. Essas nuances em torno da patrimonialização, como desejo de perpetuar uma memória, seja coletiva ou individual, perpassa todas as narrativas produzidas nos álbuns selecionados para o estudo. Uma concepção ampla, visto que “preservar a memória de fatos, pessoas ou ideias, por meio de constructos que as comemoram, narram ou representam, é uma prática que diz respeito a todas as sociedades humanas” (SANT’ANNA, 2009, p.49). Não seria diferente para estes jovens que escolheram narrar estes patrimônios que eram seus, tornando-os de todos.

Nas narrativas expressas sobre o patrimônio percebe-se que o jovem ainda tem enraizada uma concepção canônica, reproduzida em anos de escolaridade e incentivado por nossas posturas como professores diante do que acreditamos ser também patrimônio, desenvolvendo assim uma ideia de patrimônio como representação do heroico, do tradicional; do ideal de nação e de originalidade cultural. Contudo, eles conseguem perceber que os trabalhadores, as pessoas comuns também têm uma memória que pode ser narrada.

Assim, nas narrativas dos jovens, o vaqueiro, a parteira, o artesão e o visitante ordinário da igreja são considerados figuras importantes na construção do patrimônio cultural. A partir de uma memória coletiva destes grupos, colocados fora de um discurso de patrimonialização restrito à excepcionalidade, também é possível escrever outras histórias. É necessário entender “[...] que a preservação como prática social utilizada para a construção de determinadas narrativas está impregnada de subjetividades, ainda que frequentemente elas sejam mascaradas por discursos que se pretendem positivos, científicos, objetivos”. (CHAGAS, 2007, p. 211)

Inferre-se dessa forma que os alunos mobilizaram seus conhecimentos e habilidades históricas apreendidas na escola, estabelecendo uma relação presente-passado, escolhendo testemunhos diferentes, coletando dados sobre os fatos, selecionando memórias que circulam em torno do patrimônio; especialmente memórias coletivas de seus grupos de pertencimento no seu entorno de vivência. Possibilidades acrescidas a partir do saber mobilizado na oficina do projeto EPA, que parece ter conseguido direcionar o modo de ver destes alunos para outros constructos de patrimônio, as “artes do fazer”, que se caracterizam por “[...] uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 1994, p. 42).

Artesanatos que se caracterizam por seus fazeres e saberes, muitas vezes tidos como invisíveis, imperceptíveis diante do cotidiano e da familiaridade como são produzidos, ou seja, patrimônios considerados intangíveis e imateriais, pois suas técnicas e seus objetos são singulares e mudam constantemente no decorrer do tempo. Nesta categoria de patrimônio “a proposta existe no sentido de registrar essas práticas e representações e acompanhá-las para verificar sua permanência e suas transformações” (GONÇALVES, 2009, p.28).

Estes jovens, mesmo influenciados por uma categoria de patrimônio que enfatiza a cultura material, como se percebe na relação dos dez patrimônios expostos em 2015 na escola, não deixaram de realizar suas incursões e aventuras nas artes do fazer, enquanto patrimônio imaterial, caracterizando as ações cotidianas dos artesãos, do vaqueiro, dos usuários anônimos do entorno da igreja. E, assim, tornando esse patrimônio conhecido de todos, negociando novos modos de identificação com essa memória coletiva sobre o fazer de outros homens e mulheres de um tempo que experienciaram a partir do presente.

As produções expressam o cuidado em apresentar o patrimônio, em que as equipes dedicaram um longo tempo para realizar este trabalho, que nem sempre é levado em consideração como tempo escolar. É um tempo “invisível”, que não é computado como dedicação integral ao tempo de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento de competências; contudo, pressupõe ser mais significativo para os alunos que as aulas presenciadas na unidade escolar, já que estas aprendizagens não são consideradas nas convencionais formas das avaliações escolares.

Os alunos mobilizam habilidades e capacidades criativas que vão do planejamento de como seria a caixa, a escolha do marceneiro e dos materiais para confecção e, posteriormente, a ornamentação da caixa. Além do tempo reservado para as fotografias, em diferentes enquadramentos em horas diferentes do dia. Um tempo para a produção do cordel, da capa com desenhos em ponto cruz, e o manuseio do material emborrachado.

A produção de uma memória narrada nos álbuns resume um conjunto de habilidades e competências dos jovens que nós professores não levamos em conta como aprendizagem na disciplina, visto que a preocupação com a avaliação na escola se resume a expor um conceito quantitativo (nota), como se fosse possível quantificar a subjetividade dos alunos. É possível sentir o desejo, ver a mobilização, o empenho dos alunos na construção ornamental dos álbuns.

Na confecção dos trabalhos, os materiais utilizados (a exemplo da madeira, do emborrachado, do tecido) leva-nos a pensar a intencionalidade de uma perpetuação da memória, que fosse resistente às intempéries do tempo, como pensam quando desejam

preservar a materialidade do patrimônio. O intuito é de perpetuar uma narrativa do passado para o futuro, e do mesmo modo, que seja um trabalho esteticamente rico em detalhes. Trata-se da construção de uma memória com o intuito de preservação e registro (escrito e fotográfico) do patrimônio em um material duradouro.

As fotografias, produzidas por dispositivos móveis (celulares), primam pela qualidade técnica, o olhar do enquadramento da câmara mostra uma sensibilidade bem aguçada, a escolha do horário, a exemplo de presenciar o sol nas primeiras horas e no fim do dia. São escolhas que possibilitam inferir os significados que os jovens atribuem ao cotidiano, às práticas que fazem parte do universo de vivência que lhes são próprios. Uma produção fotográfica que demandou tempo para produzir, desde o horário, a disponibilidade dos trabalhadores, os enquadramentos possíveis e as escolhas que tiveram que fazer para montar o discurso narrativo, equilibrando o enquadramento fotográfico e o texto escrito.

Esses patrimônios foram construídos discursivamente, consciente ou inconscientemente, para diferenciar-se de outros. Os álbuns proporcionam um reconhecimento das comunidades em que os alunos vivem, ao ser apresentado na escola, até porque a exposição dos álbuns tem a finalidade de escolher qual patrimônio irá representar o município nos eventos organizados para este fim na Secretaria da Educação da Bahia. Deste modo, esse acirramento se caracteriza como uma disputa por espaço social, visibilidade na região, diferenciando-os de outros patrimônios do município. Uma situação em que “o patrimônio cultural deve ser entendido como um campo de lutas onde diversos atores comparecem, construindo um discurso que seleciona, apropria – e expropria – práticas e objetos” (VELOSO, 2007, p.229).

Estas estratégias que os jovens utilizaram para tornar suas construções patrimoniais visíveis e conhecidas publicamente (ornamentação dos álbuns, seleção das fotografias e escolha da narrativa) se constituem em ações que, possivelmente, são indícios de uma formação histórica, no sentido do “pensar historicamente”. Estes jovens mobilizaram a “capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p.61).

Pensando dessa forma, os jovens ao escolherem seus patrimônios tiveram que organizar suas atividades, distribuir tarefas de pesquisa, coletar informações e preparar o álbum patrimonial numa perspectiva de futuro, representar o município a partir do patrimônio. Ao construírem suas narrativas se utilizaram dos procedimentos da ciência histórica, relacionando o seu presente a um passado de outros, que também o consideram seu. Como o álbum tinha que ser exposto publicamente, o organizaram para convencer a comissão de

avaliação, responsável por escolher o álbum que representaria a escola externamente no Núcleo Regional de Educação.

As narrativas construídas pelos jovens nos propõem significados outros na configuração do que se escolheu para contar, patrimônios revelados como referenciais para se pensar o que nos é familiar, o que cotidianamente nem sempre pensamos ser reveladores de um presente tão rico de passados. Por mais ambíguo que seja esse patrimônio, conhecido pelos jovens por fazer parte de sua vivência, são tão desconhecidos por sua familiaridade e por isso reveladores de identidades que supostamente não era possível visualizar sem adentrá-lo em suas particularidades, suas singularidades, suas nuances específicas.

Pode-se inferir que o patrimônio que foi eleito e construído através de uma memória social pelos jovens está além do discurso construído como prática preservacionista no Brasil, tão atrelado a uma retórica da perda, já que rompem este limite endurecido do tecido do patrimônio cultural, atualizando “[...] a potência de uma *imaginação* que deixou de ser prerrogativa de alguns grupos sociais” (CHAGAS, 2007, p. 219-220). De certo modo, mesmo que os jovens utilizem algumas referências canônicas de patrimônio, a ampliação dos significados ligados à memória social do grupo permite que entendam que o patrimônio não se restringe aos vultos e marcas de uma história única que representa a todos, mas de histórias múltiplas que podem e merecem serem contadas.

Esta experiência dos jovens ao adentrar as particularidades do patrimônio possibilita viagens a partir de seus relatos, narrados a partir de uma vivência cotidiana sendo “portadoras de trânsitos com muitos sentidos e possibilidades de descoberta, continuamente pautadas pela condição humana de existir e transformar-se no tempo”, como nos faz refletir Miranda e Siman (2013, p. 14). Para eles, os significados do patrimônio vão sendo construídos pela descoberta do que era conhecido, configurando novas maneiras de ligação e pertencimento a um passado, que mesmo não tendo sido vivido, se torna seu por herança.

Portanto, os jovens ao escolherem seu patrimônio que se torna de todos por seu contar, desenvolveram sensibilidades específicas para um olhar aguçado sobre seu espaço experiencial, constituído a partir “[...] da consciência de cada sujeito que pode se originar das experiências singulares cotidianas – muitas vezes corriqueiras e aparentemente irrelevantes” (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 26). Deste modo, o discurso construído pela mobilização de uma memória coletiva que possibilitou a estes alunos uma ligação com o passado, visto que é “do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade” (BOSI, 2003, p. 16). O constructo de patrimônio que os alunos narraram possibilitou uma reelaboração de identidades a partir da reconstituição de comportamentos e sensibilidades de uma época.

Os resultados evidenciam que os significados atribuídos ao Patrimônio estão relacionados à memória produzida coletivamente no percurso do tempo. Percurso que se efetiva no campo da cultura e persiste como identificação no que é memorável e no que os constitui como pertencentes a uma coletividade. Não foi possível inquirir os jovens quanto aos critérios utilizados na escolha do patrimônio, visto que o tempo se tornou escasso para essa empreitada, mas que pode ser uma possibilidade para novas pesquisas.

A pesquisa leva-nos a pensar a nossa atuação como professores de História, que quase sempre optamos por discutir conteúdos ditos como imprescindíveis para os alunos superarem a seletiva do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; em detrimento ao desenvolvimento de outras sensibilidades, competências e habilidades para se pensar o mundo, a exemplo do projeto EPA. De todas as aprendizagens, destacamos que perceber a história como mobilizadora de sensibilidades, fez, faz e fará a diferença ao ensinar História.

E, faz nos pensar, também, que a potência do trabalho com o patrimônio possibilita aos jovens perceber que existem múltiplas maneiras de se pensar o passado e suas narrativas além do que se determina como representação numa História canônica existente. Uma reflexão que pode ser estendida aos profissionais do ensino de História, entendendo que uma prática pedagógica com o patrimônio envolve a mobilização, o envolvimento, a sensibilidade e habilidades específicas dos alunos, como explicitado no decorrer desta dissertação. Afinal, existe aprendizagem da História além do que determinam as diretrizes curriculares propostas para esta disciplina escolar.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: USP, 2013.
- ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p.34-48.
- ABREU, Regina. Colecionando museus como ruínas: percursos e experiências de memória no contexto de ações patrimoniais. **Revista Ilha**, Florianópolis, v.14, n.1, p.17-35, jan./jun. 2012.
- ABREU, Regina. “Tesouros humanos vivos” ou quando as pessoas transformam-se em patrimônio cultural – notas sobre a experiência francesa de distinção do “Mestres da arte”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p.83-96.
- ABUD, Kátia M. Prefácio: manter e renovar o ensino de História. In: SILVA, M. (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas/SP: Papyrus, 2013.p. 9-12.
- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-30.
- ALMEIDA, Rita de Cássia M. de. **Palimpsestos urbanos: aprendizagens históricas em tramas de memórias da cidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), Juiz de Fora/MG: UFJF, 2011.
- ANDRADE, E. PAIVA de; ANDRADE, Nívia. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A.M. et al (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.p.175-184.
- ANDRÉ, Marli D. A, de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. São Paulo: Liber livro, 2008.
- ARAUJO, Cinthia M. de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: MONTEIRO, Ana M. et al (Orgs.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.p. 227-242.
- BAHIA. **Síntese dos Projetos Estruturantes 2015**. Salvador/BA: Secretaria da Educação, 2015.
- SEC-BA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas**. Salvador/BA: SEC-BA, 2015.
- BALANDIER, Georges. **O Dédalo: para finalizar o século XX**. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BAQUEIRO, M; GONÇALVES, Maria A.S.; BAQUEIRO, Rute V.A. Reflexões sobre a pesquisa nas ciências humanas. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 17-32, mar. 1995.

BERNARDI, Andréia M.de; PEREIRA, Júnia S. Cidades em caminhos trilhados de pesquisa e formação. In: MIRANDA, Sônia R.; SIMAN, Lana M.C. (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 281-304.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

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

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, 1996. (Lei 9394/96).

CASTRO, J.V. **O Ensino de História na escola rural: o caso da Escola Família Agrícola de Ribeira do Pombal-BA**. Monografia (Curso de História), São Cristóvão/SE: UFS, 2001.

CASTRO, J. V. **O professor de História, identidade profissional e prática pedagógica: um estudo sobre os professores atuantes no município de Fátima/BA**. Monografia (Especialização Lato Sensu em Metodologia do Ensino de História), Aracaju-SE; Jaboticabal/SP: Faculdade São Luís, 2006.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2013.

CERRI, Luís F. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. São Paulo: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 6.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

CHAGAS, Mário. Casas e portas da memória e do patrimônio. **Em Questão**, Porto Alegre/RS, v.13, n.2, p.207-224, jul./dez. 2007.

CHAGAS, Mário. O pai de Macunaíma e o patrimônio espiritual. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 97-111.

CHAGAS, Mário. Memória política e política de memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 136-170.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. 3.ed. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2006.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa/PB, [16], p.147-160, jan. /Jun.2007.

DA MATA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. São Paulo: Rocco, 1987.

DUARTE, Luiz F. D. Memória e reflexividade na cultura ocidental. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.305-316.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 14 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**: a essência das religiões. 3.ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

FONSECA, Maria C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.59-79.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 4.ed. Campinas/SP: Papirus, 2005.

FREITAS, I. A ‘vulgata histórica’ ou o que todo ‘indivíduo de certa cultura’ deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá/PR, n.20, p.41-72, mai. /ago., 2009.

FUNARI, Pedro P.A.; PELEGRINI, Sandra de C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÓES, Camila Magalhães. **O ensino de história e o sujeito histórico**: narrando histórias, tecendo sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação), Salvador: UFBA, 2013.

GONÇALVES, José Reginaldo S. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônio. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n.23, p.15-36, jan./jun., 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo S. **Antropologia dos objetos**: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, 2007.

GONÇALVES, José Reginaldo S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.25-33.

GONÇALVES, José Reginaldo S. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.28, n.55, p.211-228, jan./jun. 2015.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília/DF: IPHAN, 2007.

GUIMARÃES, Manoel L. S. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, M. et al (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado**: historiografia e ensino de história. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p.23-42.

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

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul. /dez. 2006.

HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente**: modernismos, artes visuais, políticas da memória. 1.ed. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2014.

IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Inventário Nacional de Referências Culturais**: manual de aplicação. Brasília/DF: IPHAN, 2000.

IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial**: manual de aplicação – Programa Mais Educação. Brasília/DF: Iphan/Mec. 2013.

LAMOSA, R. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente. In: MONTEIRO, Ana M. et al (Orgs.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.p. 69-82.

LEITE, Rogério P. **Contra-usos da cidade**: lugares e espaços públicos na experiência urbana contemporânea. 2.ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP; Aracaju-SE: Editora UFS, 2007.

LIDDINGTON, Jill. O que é História pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.31-52.

LIMA, Guilherme P. de. **O ensino de história no Brasil**: da história natural à história naturalizada. Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas/SP: Unicamp, 2011.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 59, p.277-290, jan. /mar. 2016.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**. Curitiba (PR), n.42, p.43-58, out./dez. 2011.

MATOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o patrimônio. **Educação em revista**, Belo Horizonte/MG, n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

MAUAD, Ana M. O passado em imagens: Artes visuais e história pública. In: MAUAD, A.M. et al (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 87-97.

MAUAD, Ana M; DUMAS, F. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de Oliveira. (Orgs.) **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 81-95.

MEDEIROS, Andréia B. de. Narrativas e canções de um “avô do coração”: sensíveis maneiras de ensinar e aprender sobre a vida na cidade. In: MIRANDA, Sônia R.; SIMAN, Lana M.C. (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 325-342.

MENEZES, José Newton C. As leituras públicas da história, a memória social e o patrimônio histórico-cultural. In: MAUAD, A.M. et al (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: letra e voz, 2016. p. 327-331.

MIRANDA, Sônia R. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, Florianópolis/SC, v.2, n.3, 2013.p.149-167.

MIRANDA, Sônia R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, Florianópolis/SC, v. 2, n. 4, p. 35-79, 2013.

MIRANDA, Sônia R.; SIMAN, Lana M. de C. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, Sônia R.; SIMAN, Lana M. de C. (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p.13-40.

MIRANDA, Sônia R.; BLANCH, Joan P. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sônia R.; SIMAN, Lana M. de C. (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p.59-92.

MORAES, Airton. **As concepções de história presentes no ensino fundamental**: as relações entre historiografia, metodologias e ensino de história. Dissertação (Mestrado em Educação), Londrina/PR: UEL, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara AunKhoury. São Paulo, **Projeto História Puc-SP**, São Paulo, p. 7-28, dez., 1993.

OLIVEIRA, Laércio V. de Jesus. **Memórias e Experiências**: aspectos culturais irrenunciáveis de comunidades do entorno da Laguna- 2000-2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis/SC: UFSC, 2011.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001. p.128-162.

PEREIRA, M.H.de F.; HERMETO, M. Encruzilhadas na formação de professores de História: experiência e pobreza. In: FONSECA, S. G. (org.). **Ensinar e aprender história**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas/SP: Alínea, 2009.p.73-102.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.8, n.16, p.279-290, 1995.

PINTO, Helena. Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. **Diálogos**, Maringá/PR, v. 19, n.1, p. 199-220, jan. /abr., 2015.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p.281-295, jan./abr., 2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

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

POSSAMAI, Rita Rosane. Narrativas fotográficas sobre a cidade. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n.53, p.55-90, jul., 2007.

RAMOS. Graciliano. **Vidas Secas**. 93 ed. Rio; São Paulo: Record, 2004.

REIS, José C. **Escola dos Annales**: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Regina M. de O. A “**máquina do tempo**”: Representações do passado, história e memória na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: USP, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Ed. WMF; Martins Fontes, 2010. Volume 1.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: Teoria da História III – Formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília (DF): Ed. UnB, 2010.

SAMAIN, Etienne. Antropologia de uma imagem “sem importância”. **Ilha – Revista de Antropologia**. Florianópolis, v.5, n.1, p. 47-64, jul., 2003.

SANT’ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.49-58.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. S. Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 5. reimpressão. S. Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, M. A. da; FONSECA, S.G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.31, n.60, p.13-33, 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo F. da. O ensino de História no meio rural. In: FONSECA, Selva G. (Org.). **Ensinar e aprender história**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas/SP: Alínea, 2009. p. 199-230.

SILVA JUNIOR, Astrogildo F. da. O ensino de História em territórios rurais e urbanos. In: SILVA, Marcos (Org.). **História**: que ensino é esse? Campinas/SP: Papyrus, 2013. p. 37-52.

VELASCO, Diego B.; BARCELLOS, Vítor A. Demandas do tempo presente e sentidos de cidadania: redefinições e deslocamentos no currículo de História. In: MONTEIRO, Ana M. et al (Orgs.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.p. 261-274.

SIMAN, Lana M. de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sônia R.; SIMAN, Lana M. de C. (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p.41-58.

VELOSO, Mariza. O fetiche do patrimônio. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. de S.; SANTOS, M. S. dos. (Orgs.). **Museus, coleções e patrimônios**: narrativas polifônicas. Rio de Janeiro: Garamond/MinC, 2007, p. 229-245.

ZAMBONI, E; LUCINI, M; MIRANDA, Sônia R. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (Org.). **História**: que ensino é esse? Campinas/SP: Papyrus, 2013. p. 253-276.

ZANIRATO, Silvia H. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. **Patrimônio e Memória**, UNESP, v.5, n.1, p.137-152, out., 2009.

## APÊNDICE A – Roteiro e Programação da Oficina EPA

OFICINA DO PROJETO EPA - 2015  
Prof. Luciana, Valter, Pompéia, Emília

ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO

- Slide 1 - Síntese do Projeto e critérios
- Slide 2 - Conceito de Referência cultural do IPHAN e o que é patrimônio
- Slide 3 - Conceito de Inventário do Patrimônio
- Slide 4 - Dicas para planejar o Inventário
- Slide 5 - Continuação das Dicas
- Slide 6 - Trabalho de Campo
- Slide 7 - Continuação do Trabalho de campo
- Slide 8 - Como fazer a pesquisa de campo
- Slide 9 - Dicas de procedimentos no campo
- Slide 10 - Continuação das dicas

Slide 1 de 21 | Português (Brasil) | 69%

ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DA OFICINA

- Slide 11 – Dicas para gravação de manifestações artísticas e fotografia
- Slide 12 – Procedimentos para o trabalho com fotografias
- Slide 13 - Como preparar o trabalho para exposição e divulgação
- Slide 14 - Conceito de Ficha de Inventário
- Slide 15 - Inventário de lugares
- Slide 16 – Inventário de Objetos
- Slide 17 - Inventário de Celebrações
- Slide 18 – Inventário de Formas de Expressão
- Slide 19 – Inventário de saberes
- Slide 20 - Inventário de saberes e Referências

Slide 2 de 21 | Português (Brasil) | 69%

## APÊNDICE B – Testos transcritos dos álbuns analisados

### Texto Álbum Boqueirão

Quando a porteira se abriu  
Que o sol nascente apontar  
Na história em cordel  
Tem um patrimônio a mostrar  
Que fez uma bela história  
Veja só o que vai contar

Um patrimônio, história,  
Com alegria e conflito  
Com empregos e riqueza  
Um patrão e um amigo  
Um patrimônio novo  
Que também pode ser antigo

A fazenda Boqueirão  
Está localizada  
Nas terras de Adustina  
Antes sido Queimada  
Rustica e muito bela  
Com um toque de abandonada

Ruy Dias Trindade  
Era o dono dessa fazenda  
Desembargador da Bahia  
Homem de grande presença  
Governou ela por trinta dias  
Com toda benquerença

Presidente do Tribunal da Justiça  
De toda essa Bahia  
Nascido em Paripiranga  
Na política já se vivia  
Seu pai era prefeito  
E seu caminho de juiz  
O seu filho seguia

Casado com dona Valda  
E o início casamento  
Quatro filhos tiveram  
E no mesmo consentimento  
Ficou viúvo logo depois  
Naquele aborrecimento

Juiz, desembargador  
Governador em 1994  
Ficou no Brasil conhecido  
E no próprio bem falado  
É aí, que o patrimônio  
Começa a mostrar o rastro

Um ponto de história  
Que pertinho apareceu  
Onde um homem tão importante  
Nessa fazenda viveu  
E graças a essa fazenda  
A região se desenvolveu

Pois nela se empregava  
Famílias da região  
E cada vez vinha mais  
Empregados pro Boqueirão  
Todos pra trabalhar  
Na fazenda do “Bom patrão”

E por ali se tinha  
De tudo que pensar  
E os melhores amigos de Dr. Ruy  
Também devemos falar  
Que marcava sua vida  
E viveu naquele lugar

Tem Maria Zefinha  
A parteira do lugar  
Tem a viúva dona Julia  
Que também deve lembrar  
Pobrezinha de Dr. Ruy  
Deu casa e terra pra ela Morar

Ocrido o seu empregado  
De alta confiança  
E até hoje a fazenda  
Vai sem nenhuma mudança  
Pois os filhos desse empregado  
Toma conta com segurança

Tem a intriga por terra  
Que também surgiu  
Os Milianos, com inveja  
A Dr. Ruy buliu  
Colocou fogo no engenho  
Mas nada conseguiu

O engenho de algodão  
Todinho foi queimado  
Mas, Dr. Ruy sendo juiz  
Deu logo um caba rabo  
Fez os documentos das terras  
E cercou tudo bem cercado

O patrimônio é histórico  
Suas belezas, nesse sertão  
A fazenda que ajudou  
No desenvolvimento da região  
Pois são lindas as histórias  
Que marca o Boqueirão

E termino o cordel  
Mais ou menos assim:  
Se de conhecer a história  
Você estiver a fim,  
Olhe todo o álbum  
Do começo ao fim.

### Figura 1: Entrada da fazenda de Dr. Ruy Trindade Dias Trindade

Por traz desse portão  
Existe várias historias  
Dentre elas os conflitos  
Que não sai da memória  
Pelas posses de terras  
Veja só a trajetória

Assim que tomou posse  
Das terras que adquiriu  
Dr. Ruy logo preparou  
O documento e possuiu,  
Por conta de ser juiz  
Problemas nem um viu

Os Milianos com ganância  
Querendo tomar terras vizinhas,  
por conta de ser de  
De uma viúva simples e  
Sozinha Dr. Ruy então defendeu  
As terras da pobrezinha

Comprou as terras dela  
E deixou ela viver  
Naquelas próprias terras  
Sem nada receber  
Viveria os dias tudo  
Até no dia de morrer.

### Figura 2: Sede da Fazenda

A casa da sede  
A principio ninguém morava,  
Era dos empregados  
Bem cuidada e zelada  
Para quando Dr. Ruy viesse  
Na própria dar uma descansada

No início a fazenda  
Nunca era sozinha  
Pois Dr. Ruy sempre  
Visitar ela vinha  
Mas depois deixou de vim  
Pelos afazeres que tinha

### Figura 3: Casa do motor

Casa esta responsável  
Por toda irrigação  
Da fazenda batizada  
Por nome Boqueirão  
Com motor movido a óleo  
Pois energia não tem, até então

O motor ali puxando  
A agua que no poço tem  
Para manutenção na cozinha  
E para os animais também

Para o banho de Dr. Ruy  
E dos empregados que ali tem

O motor é a óleo  
Por conta da energia  
A situação é ruim  
Da maneira que vinha  
A noite o candeeiro  
Servindo de vigia

Figura 4: Antiga casa dos empregados

Como casa de empregado  
Assim ela funcionava  
Que das comunidades vizinhas  
Na fazenda trabalhava  
Depois foram transferidos  
E ela ficou trancada  
Agora esta mesma casa  
Faz papel sagaz  
Funcionando como silo  
Para alimentar os animais  
Como estoque de palhas  
De capim e um pouco mais

Figura 5 - Antiga casa dos empregados

A casa onde moravam  
Dez pessoas empregadas  
Uma grande família  
Que para Dr. Ruy trabalhava  
Depois eles foram morar na  
Sede e a casa ficou trancada

Servindo para a história  
E para ser lembrada  
Um ponto de muito emprego  
E as famílias morava  
Que por ela passaram  
E fizeram sua jornada

Figura 6: Lugar onde são guardados os arreios dos animais

Na sede da fazenda  
A frente da janela  
Um banquinho bem simples  
Logo a frente dela  
Acima os arreios  
Com beleza singela

Faz lembrar o tempo  
Que Dr. Ruy em vida  
Sentava pra contar histórias  
Falando sobre a lida  
Com amigos e empregados  
E sua historia vivida

Naquele mesmo banco  
Ainda está marcado  
As lembranças da saudade  
Daquele homem simpático  
Da sua humanidade  
Homem bom e sempre exato

Figura 7: cavalo pastando

Entre os vários animais  
Que a fazenda tem  
Temos o cavalo  
Que devemos falar também  
É um grande ajudante  
Que ao vaqueiro convem

Se o cachorro é o melhor  
Amigo do homem  
O cavalo para o vaqueiro  
Também deve reconhecer  
É amigo na lida  
O companheiro do seu viver

Figura 8: Curral das vacas

As vacas sem diferença  
Também faz parte da renda  
Pois o lucro do leite  
Que as famílias sustenta  
Contando também com a carne  
Que a todos alimenta

Tira o leite cedinho  
O vaqueiro e empregado  
Depois na região  
Vão vender bem aparecido  
Para que não atrase  
A lida com todo o gado

Figura 9: Curral das cabras

Se perguntasse qual criação  
Mais estima ele tinha  
Não demorava com a resposta  
Era a mesma ladainha  
Dizia ser as cabras  
Que na fazenda ele tinha

Não só porque achava bonita  
Mas também por que procriava  
Dentro dos currais  
Ou então dentro da mata  
Segundo ele, elas valia  
Mais do que ouro ou prata

E nesse mesmo pensamento  
Não escondia de ninguém  
O amor pelas cabras  
E ainda convem  
Dizer que milhares delas

Ainda hoje tem

Figura 10: saída da fazenda para as terras de Dr. Ruy

Na fazenda Boqueirão  
Não tem como sair  
Sem ao menos saudade  
No peito sentir  
A sua beleza é enorme  
Que não pode discutir  
Não só por conta dos animais  
Que é muito diversificado  
Não só pela fauna e flora  
Que nos deixa encantado  
Mas por toda beleza  
Que está a todo lado

Ao abrir esta porteira dar de cara  
Com essa grandeza  
Na imensidão das terras  
E nas serras vem sua beleza  
Que para escrever em papel  
Falta tinta na caneta

Riqueza esta adquirida  
Com trabalho e muito esforço  
Sem ao menos pensar  
Em nenhum disforço  
Sempre com humildade  
Sendo sempre caridoso

GRUPO: Maisa Andrade,  
Mauricio Ribeiro, Daiane  
Santana, Luciana Andrade.

## Álbum Artesanatos Regionais

A nossa querida região de Adustina tem outra fonte de renda fora da agricultura, os artesanatos feitos em panos e esculturas. Nessas fotos apresentadas, temos uma diversidade de estilos. Tem uma variedade grande, como crochê, bordado, pinturas em tecidos e esculturas feitas em biscuit.

Esses artesanatos foram feitos por pessoas dos povoados vila São José, São Francisco e Pau de colher. Por lá essas pessoas são muito conhecidas e admiradas devido a esse dom que poucos tem. Dom esse que é transmitido de geração em geração de acordo com cada cultura.

Maurício, Rivanda e Iara são os donos dessas obras apresentadas nas fotos. Obras que são muito conhecidas em nossa região, mas muito desconhecida longe daqui, o que leva a terem valores altos. Um dos outros motivos dessas obras terem valores muito altos é a dificuldade da fabricação e do difícil acesso à matéria prima.

Foi muito difícil encontrar esses artesãos. Contudo todos colaboraram e tiveram compreensão com o nosso trabalho escolar, pois viram o nosso esforço para que o trabalho fosse feito de forma que apreciado pelo visor dessa obra. Podemos afirmar que constituem “Artes de Fazer”.

Figura 1: Rivanda desenvolvendo sua obra

A artesão que trabalha com pinturas vende suas produções artísticas na própria região, pois a procura é grande devido a adoração pelas crianças.

Figura 2: Fralda de bebê concluída

O mais comum da pintura em tecidos é desenvolver matérias de crianças como: fraldas, estampas de roupas entre outras. Os bebês gostam muito desse tipo de fralda, pois acham engraçado e isso incentiva a mãe a comprar o produto

Figura 3: Mauricio desenvolvendo a sua obra

Mauricio desenvolve suas esculturas em sua própria casa, pois ainda não é um profissional. Geralmente ele vende para pessoas distantes, pois aqui em nossa região a procura por artesanatos desse tipo é pouca.

Figura 4: artesanatos feitos com biscuit

Biscuit é a massa de modelar produzida a partir da mistura de amido de milho, cola branca para porcelana fria, conservantes como limão ou vinagre e vaselina. Este tipo de massa não precisa ser aquecida para que mantenha seu formato final de modelagem e seca em contato com o ar. O biscuit é uma massa de fácil modelagem, aceitando tingimento e pintura com diversos tipos de tintas e corantes.

Figura 5: bonecas produzidas de pano

Boneca de pano é uma forma simples e rudimentar de boneca, em que as partes do corpo são confeccionadas em tecido, podendo o enchimento ser feito em diversos materiais, que vão desde a palha, chumaços de algodão, maravilha, etc. As bonecas, até 1930, eram confeccionadas de pano, seus “criadores” eram costureiras e artesãos.

As bonecas de pano podem ter utilidade: em alguns casos, são assim confeccionadas para que sejam espetados alfinetes e agulhas, para que não se percam nos cestos de costura.

Bonecas de pano atuais seguem o mesmo modo de confecção, mas tem uma aparência bem moderna.

Figura 6: bonecas produzidas de pano

Essas bonecas são muito uteis em nossa região, pois faz parte das brincadeiras de crianças, são doadas para crianças carentes. Hoje em dia é muito raro devido a era da tecnologia. As pessoas não ligam muito para as brincadeiras de antigamente

Figura 7: Iara construindo a capa do álbum

Produção da cobertura deste álbum de fotografias é feita pela dona Iara. Ela produz suas obras em sua própria casa, é uma profissional nesses artesanatos, mas não vende suas produções artísticas.

Figura 8: Vagonite e Ponto Cruz

O vagonite utiliza a linha como matéria prima e se descreve como um bordado ornamental executado sobre tecido, por meio de agulha e linhas coloridas, podendo ser trabalhadas com as mãos ou feitas em maquinas apropriadas. As linhas são compradas já beneficiadas. Os bordados dão acabamento em peças de vestuário, cama, mesa e banho, trabalhando-se os fios do próprio tecido ou fazendo-se apliques. O vagonite é um tipo de bordado que se caracteriza pela perfeição dos desenhos, construídos a partir do preenchimento, com ponto cheio, dos espaços desfiados do tecido.

Os registros históricos do ponto cruz coincidem com a pré-história. No tempo em que os homens moravam em cavernas, o ponto cruz servia para costurar as vestimentas, feitas de pele de animal. Usavam agulha de osso e no lugar de linhas, tripas de animais ou fibras vegetais. Mas hoje em dia é diferente, para fazer o ponto cruz é necessário um tecido, uma agulha especializada e um certo tipo de linha.

Figura 9: Dona Lara desenvolvendo o porta isqueiro

Lara está confeccionando uma peça de crochê. É um vestido porta-isqueiro e toalha de prato, é uma peça usada na cozinha usada para facilitar o manuseamento dos materiais da cozinha.

Figura 10: Utensílios de crochê

O crochê é uma espécie de artesanato feito com uma agulha especial, dotada de um gancho. Consiste em produzir um traçado semelhante ao de uma malha rendada. É um processo de criação de tecido pelo encaixe de alças de fio, linha, ou fios de outros materiais, utilizando uma agulha de crochê.

Grupo: Igor Rabelo, Jairo Santos, Leonardo Oliveira, Luis Antonio.

## ALBUM CAPELINHA DOS VIEIRAS

Ao participar do Projeto EPA, pretende-se divulgar a preservação de um dos patrimônios históricos e culturais mais importantes do município: a Capelinha dos Vieiras. Este patrimônio possui uma relevância histórica muito grande por ter sido a primeira capela construída que deu, posteriormente, a origem ao povoado Queimadas. Visto que, em seu significado mais primitivo, a palavra patrimônio tem origem atrelada ao termo grego pater, que significa “pai” ou “paterno”. De tal forma, patrimônio veio a se relacionar com tudo aquilo que é deixado pela figura do pai e transmitido para seus filhos. A Capelinha dos Vieiras reflete bem esse pensamento, visto que, ela foi um elo que fortaleceu a rivalidade existente entre a família dos Vieiras e a família Barros. Que sob forte influência do padre João de Matos Freire de Carvalho, acabou gerando uma divisão entre essas famílias, transformando a Capelinha dos Vieiras, em um cemitério particular, reservado apenas, ao sepultamento dos membros familiares.

Figura 1: A agricultura presente na cidade, rodeia a capela, mostrando, assim, a forte influência familiar

Atualmente, a Capela dos Vieiras, localiza-se ao fundo da propriedade do Sr. Pedro, que zela pelo patrimônio cultural da cidade de Adustina. Ao longo do terreno é possível observar uma plantação de milho e feijão, principais produtos agrícolas cultivados no município, como fonte de subsistência, renda e economia dos cidadãos que sobrevivem da mesma.

Figura 2: Visão do interior da capela, onde encontra-se os túmulos dos patriarcas da família Vieira

Ao entrar na capela, o visitante depara-se com o altar em seu estilo original bastante preservado, além de objetos religiosos, tudo de muita simplicidade, principal característica daquele século. No piso da igreja, encontram-se os túmulos dos principais integrantes da família Vieira: João Vieira de Andrade Filho, Maria Antonia de Andrade, Joana Vieira de Andrade, Justino Correia de Andrade, Josefa Vieira de Andrade, e José Gabriel de Andrade.

Figura 3: ao fundo da capela, encontra-se o pequeno cemitério, onde repousa as almas dos outros membros da família.

Ao fundo da capela, encontra-se o pequeno cemitério particular com os túmulos de mais alguns entes, sendo eles: Maria Vieira dos Santos, José Vieira dos Santos, Josefa Vieira dos Santos, Antonio Vieira Nascimento, Gabriel Oliveira Nascimento. Tendo em vista a vontade de seus familiares em reunir-se, pós morte, toda Família, em um lugar sagrado.

Figura 4: Visão mais detalhada da parte frontal da igreja

As pedras, que se encontram ao redor da cruz, pertencente a capela e vem a simbolizar a fé, que ali é depositada. Cada uma é colocada como forma de promessa pessoal ou agradecimento pelas bênçãos concedidas aos seus fiéis e devotos aos seus santíssimos.

Figura 5: Visão da arquitetura, ainda preservada, do século XX

Desse ângulo é possível observar e perceber a arquitetura daquela época, que fazem parte da história da cidade e memória de seus descendentes, ainda preservada e mantida sua antiguidade e simplicidade. Arquitetura essa, que é considerada como patrimônio cultural e rememoração das igrejas daquela época

Figura 6: Vista do altar para a porta principal

No interior da capela, encontra-se os objetos de devoção, sendo eles: terços e imagens de santos preservados e ainda utilizados pelos frequentadores do local. Percebe-se nitidamente os sinais de fé que jaz no recinto, mesmo não correndo celebrações dominicais, como antes.

Figura 7: Vista da lápide de Maria Vieira dos Santos e Josefa Vieira dos Santos

A capela ficou restrita e passou a ser utilizada como uso privado da Família, e ao longo dos anos, transformou-se em um cemitério particular, onde encontram-se enterrados os principais membros da família Vieira. Nota-se que seus túmulos ainda estão preservados e que depois de vários anos, ainda são colocadas flores em cima das lapides para prestar homenagem simbólica a Família Vieira.

Figura 8: Visão parcial do altar da Capelinha dos Vieiras

Mais alguns objetos que representam a fé e a adoração dos que ali visitam os túmulos e os deixam como forma de manter vivo os que estão sepultados. Vale ressaltar o cuidado e a preservação do oratório, que por sua vez, ainda apresenta traços originais da época, como toda capela que teve o seu designer mantido daquele tempo.

Figura 9: vista da agricultura e da cruz da frente da igreja

A capelinha dos Vieiras, como é chamada, como antes outros monumentos históricos tem uma importância significativa para preservar e manter viva todo o enredo histórico presente na sua construção. Oferecendo, assim, uma oportunidade para as futuras

gerações conhecer e “preservar a memória cultural de sua cidade” viver um pouco do que ocorreu.

Figura 10: Panorama da parte frontal da igreja, tendo em vista a arquitetura da época

A arquitetura da capela, com mais de 100 anos, encontra-se em perfeito estado de preservação, apesar de várias reformas feitas ainda se mantém os traços originais e a simplicidade do século XX. Vale lembrar, que é de imensa importância a preservação dos traços arquitetônicos da época.

Grupo: Esther Ribeiro, Flávia Karoline, Marcos Ribeiro, Mychelle Santos, Valentyna Andrade

### Álbum Igreja Senhor do Bonfim

Em 1977 foi construído a Igreja Senhor do Bonfim, antigamente as missas eram feitas na igreja velha em que o terreno era chamado de queimadas ou em Paripiranga.

#### Jardim

O prefeito com o recurso paisagístico, com sua naturalidade trás harmonia e simplicidade com a sua beleza, utilizou o jardim para a chegada da igreja.

#### Ao lado da Igreja

A paróquia Senhor do Bonfim foi eleita no dia 29 de janeiro de 1991, veio primeiro padre Aldo, segundo padre Geraldo José da Silva e terceiro João Batista

#### Praça Osmar Ribeiro de Jesus Filho

O prefeito José Aldo Rabelo de Jesus com recursos do próprio município implantou o projeto paisagístico da Praça Osmar Ribeiro de Jesus Filho, com esse recurso o prefeito quis fazer uma paisagem natural

#### Entrada da Igreja Senhor do Bonfim

Na Igreja Senhor do Bonfim acontece muitas comemorações, que são comemoradas no mês de maio que é a festa dos tratoristas, procissões e novenários que vem muitos visitantes de fora e é muito lindo.

#### Altar

Aqui nesse lugar é onde acontecem as missas que são realizadas pelos padres. Quando o padre está realizando a missa todos ficam em silencio para ouvir a palavra de Deus.

#### Jesus Crucificado

Essa imagem mostra como foi o sofrimento de Jesus na cruz, que morreu para salvar todos os seus filhos e depois ressuscitou no terceiro dia para mostrar para seus filhos o seu sofrimento.

#### Paisagem natural

Aqui é um lugar onde as pessoas sentam para conversar e tirar fotos.

#### Localização de saída

Aqui também faz parte do jardim da Igreja Senhor do Bonfim e é onde as pessoas localizam amigos para falar das missões. Vem caravanas de fora para as romarias e outros eventos como casamentos e batizados.

#### Principal entrada

Essa é a principal entrada da igreja, aonde as pessoas vão em direção a Igreja Senhor do Bonfim.

Grupo: Jackeline, Géssica, Silvani, Tamires Andrade

## APÊNDICE C – Descrição física dos álbuns analisados

### Álbum Fazenda Boqueirão – 2015

O álbum sobre a fazenda “Boqueirão” foi confeccionado artesanalmente em madeira, no formato de uma caixa fechada em que abriga as páginas, também em madeira. Tem as seguintes dimensões: tampa (32,5 x 58,0 cm); faces menores (32,5 x 17,5 cm); faces maiores (58,0 x 17,5 cm), como se observa na figura 6. A tampa da caixa foi forrada em papel, em que estão impressas as várias imagens fotográficas da Fazenda. As imagens fotográficas impressas na caixa já mostram o olhar dos jovens sobre seu patrimônio, uma sensibilidade entre o cotidiano e a concepção canônica de patrimônio. Internamente, é forrada com carpete e onde se guarda as folhas em madeira compensada, em que são colados o texto escritos acompanhado das fotografias. O texto foi escrito à tinta, manualmente, em formato de cordel. As fotografias impressas em papel fotográfico. Cada chapa de madeira que compõe as folhas do álbum tem as seguintes dimensões: 43,5 cm por 30 cm.

### Álbum Artesanatos Regionais – 2015

Na montagem do álbum sobre os artesãos da comunidade de São José, localizada em Adustina-BA, os estudantes selecionaram como material para confeccionar o suporte que iria abrigar o estudo, tanto a matéria-prima (tecido) quanto o trabalho dos artesãos (bordado). Assim, de um álbum comum encontrado facilmente nas lojas de produtos fotográficos, os jovens construíram uma obra de arte, pelos detalhes bordados que utilizaram para “forrar” as capas externas.

O álbum que foi construído tem as seguintes dimensões: capas externas (25,5 x 18,0 cm), lombada (25,5 x 4,0 cm). Os detalhes das capas foram confeccionados, artesanalmente, em tecido para bordados e trabalhado em ponto cruz, tem um contorno central e as letras do nome do álbum em linha da cor vinho; no canto superior esquerdo (parte frontal) e no canto inferior esquerdo (capa final) está bordado a figura de uma flor.

Internamente, o álbum tem compartimentos em material plástico, com medidas de 17 cm e 26 cm, para abrigar as fotografias e os textos. As páginas que compõem o álbum utilizam materiais diferenciados: para impressão dos textos, folhas de papel A4 (impressão comum); para impressão das fotografias, papel fotográfico (específico para esta impressão).

Ambas as impressões foram adaptadas ao tamanho do álbum e, assim, com as dimensões de 15,0 cm e 20 cm.

#### Álbum Capelinha dos Vieiras – 2015

O Álbum Capelinha dos Vieiras foi cuidadosamente planejado em formato de uma caixa para abrigar o texto e as fotografias. Utilizou-se uma caixa retangular comum com as seguintes dimensões: 24 cm (largura), 32 cm (comprimento), 6 cm (altura). A tampa tem 25 cm, 34 cm e 4 cm. Na ornamentação desta caixa utilizou-se forro em material emborrachado (e.v.a), na cor azul, com o desenho da capela feito com o mesmo material. Internamente forrada com E.V.A de cor preta.

O texto foi impresso, juntamente com as fotos, em papel fotográfico. Esta produção narrativa (texto, fotografia) está no formato de um livro encadernado em espiral, sendo sua capa construída com material emborrachado, no mesmo formato da caixa; com as seguintes medidas: 30 cm de comprimento e 21 cm de largura. Não foi utilizada uma técnica tão rebuscada quanto outros álbuns que foram produzidos. Mas, percebe-se um desejo de perpetuação pela resistência do material emborrachado. Percebe-se, nesse sentido, que a construção ornamental da caixa se utilizou de materiais mais tradicionais, reforçando a concepção canônica de patrimônio.

#### Álbum Igreja Senhor do Bonfim – 2015

O suporte que foi utilizado para colecionar a produção do álbum sobre a Igreja Senhor do Bonfim foi adaptado de uma pasta classificador com recipientes em plástico, que foi forrada com material emborrachado (EVA) na parte externa. Internamente, as fotografias e os textos estão guardados dentro dos recipientes plásticos. Entre todos os álbuns, este teve a ornamentação mais simples, consistindo num emborrachado com textura em nuvem azul e um recorte ondulado do mesmo material (azul), com o nome do Projeto EPA. Esta pasta tem as seguintes dimensões: 25 cm de largura por 33,5 cm de comprimento.

## ANEXO A – Modelo de Ficha de Inventário de Patrimônio

Educação Patrimonial - Mais Educação  
VERSÃO PRELIMINAR **Lugares****Identificação****Nome**

Escreva o nome mais comum e outros nomes pelos quais o lugar é conhecido.

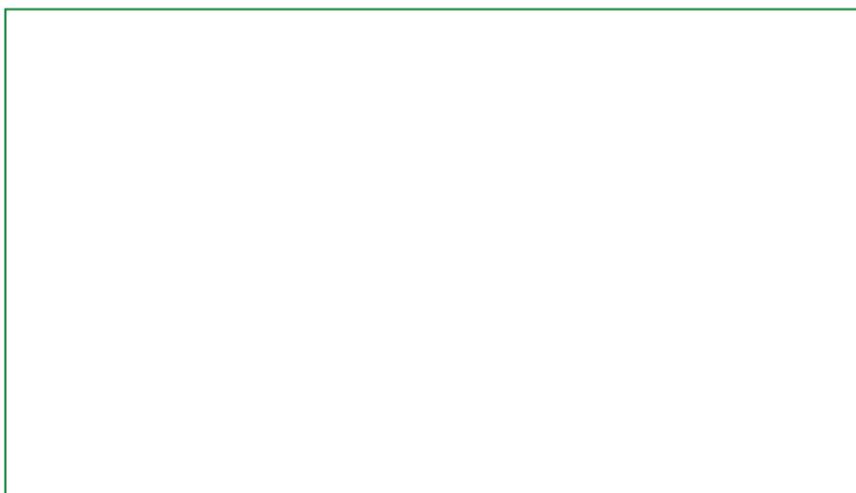
---

---

---

**Imagem**

No quadro de imagem, insira fotos ou faça um desenho do lugar.

**O que é**

Conte de forma resumida o que é o lugar.

---

---

---

---





**Elementos construídos**

Informe se há elementos construídos no lugar e quais são as suas características.

---

---

---

---

---

**Vestígios**

Pesquise se o local possui vestígios de ocupações anteriores.

---

---

---

---

---

**Materiais**

Informar os principais materiais que constituem os elementos do lugar.

---

---

---

---

---

**Técnicas ou modos de fazer**

Pesquise sobre as técnicas utilizadas para a construção do lugar.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Medidas**

Informe quais as medidas aproximadas: altura, largura, perímetro da área.

---

---

---

---

**Atividades que acontecem no lugar**

Informe as principais atividades realizadas no lugar por pessoas ou grupos.

---

---

---

---

---

---

---

**Manutenção**

Identifique os responsáveis e os cuidados necessários para manutenção do lugar.

---

---

---

---

---

**Conservação**

Informe se o lugar está bem ou mal cuidado.

---

---

---

---

---

---

