



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



JESIMAR MIRANDA CARDOSO

**MEMÓRIA E IDENTIDADE VIGIENSES NA SALA DE AULA:
PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA NA E.E.E.F.M. SANTA ROSA
– VIGIA/PA**

ANANINDEUA/PA
2020

JESIMAR MIRANDA CARDOSO

**MEMÓRIA E IDENTIDADE VIGIENSES NA SALA DE AULA:
PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA NA E.E.E.F.M. SANTA ROSA
– VIGIA/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.
Orientação: Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito

**ANANINDEUA/PA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

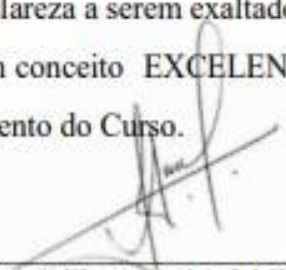
- C268m CARDOSO, Jesimar Miranda.
Memória e identidade vigienses na sala de aula:
patrimônio e ensino de história na E.E.E.F.M. Santa Rosa –
Vigia/PA / Jesimar Miranda CARDOSO. — 2020.
144 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de História, Ananindeua, 2020.
1. Consciência Histórica. 2. ProfHistória. 3.
Patrimônio cultural. 4. Ensino de História. 5.
Aprendizagem histórica. I. Título.

CDD 370.7

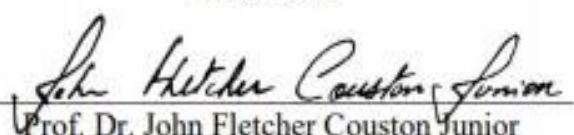
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

JESIMAR MIRANDA CARDOSO

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito e constituída pelos examinadores Prof. Dr. John Fletcher Couston Junior e Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior, reuniu-se no dia 17 de dezembro de 2020, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **JESIMAR MIRANDA CARDOSO**, intitulada: "MEMÓRIA E IDENTIDADE VIGIENSES NA SALA DE AULA: PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA NA E.E.E.F.M. SANTA ROSA - VIGIA/PA." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito
Orientador



Prof. Dr. John Fletcher Couston Junior
Membro Externo da Banca / PPGPatri/UFPA



Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e a obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da imigração, das festas... (Circe Bittencourt)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A conclusão deste trabalho e desta jornada não seria possível sem o apoio e as energias positivas vindas de algumas pessoas, às quais volto meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito, por tão bem nortear os rumos desta pesquisa, pelas valorosas contribuições e por estar sempre disponível para atender às inquietações que teimavam em surgir. E estendo meu agradecimento a todos os professores e professoras do programa Profhistória – UFPA do campus Ananindeua, profissionais admiráveis que muito colaboraram em nossa formação, e também à coordenação e equipe administrativa do curso

Agradeço à minha mãe, por todo esforço em possibilitar, a mim e à minha irmã, as condições para vencer através do estudo, pelo exemplo que levou ao gosto pela leitura e pela reflexão, e pela confiança em respeitar nossas escolhas. Os dois filhos pós-graduados são o fruto dessa atitude. Também sou muito grato a meus filhos, que em sua pouca idade souberam tão bem lidar com minhas ausências ao longo do processo de produção deste trabalho.

Agradeço à turma 2018, a “melhor turma do Profhistória”, meus colegas que transformavam as mais de 7 horas seguidas de aulas em momentos de verdadeiro deleite. Agradeço pelas boas lembranças que vão permanecer em minha memória eternamente. Os debates, as contribuições intelectuais, as brincadeiras, o respeito mútuo, os lanches que se tornaram nosso momento semanal de confraternização, os encontros no Baiano (“local de memória e esquecimento”) e a amizade que transformou 30 pessoas diferentes em uma grande família. Nem todos completaram este árduo caminho, mas marcaram indelévelmente nossa história.

Particularmente, demonstro minha gratidão aos colegas que se tornaram verdadeiros irmãos, a “equipe Equânime”. Parceiros “de copo e de cruz” na definição de Chico Buarque, amigos que levarei sempre para a vida e que faço questão de citar nominalmente: Amanda Braga, Carlos Ribeiro, Edivaldo Andrade, Fabrício Rogério

Queiroz, Kédson Nascimento, Lúgia Ribeiro e Luiz Seara. Vocês tornaram esses dois últimos anos inesquecíveis.

Meu muito obrigado ainda aos colegas de trabalho da E.E.E.F.M. Santa Rosa, pela disposição em sempre colaborar com meus repetidos pedidos por informações que pudessem servir de dados à pesquisa, além da torcida pela sua conclusão. Agradeço aos professores, técnicos, serventes, porteiros, com menção à diretora Ivanilza Santos (Bela) e à secretária Leidiane Alves. Que este trabalho possa contribuir de alguma maneira com o ensino em nossa instituição. Também agradeço aos companheiros e companheiras de trabalho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Inês Costa, em Castanhal, pela torcida e pelas energias positivas ao longo da produção desta pesquisa.

Agradeço ainda a Lucilene Bittencourt, ou simplesmente Lu, minha Yin, por continuar acreditando no sucesso desta pesquisa mesmo quando as minhas forças falhavam. Sua fé, seu companheirismo e seu apoio foram fundamentais para o meu êxito.

A todos os familiares, amigos e amigas, conhecidos, irmãos e irmãs de vida que verdadeiramente torceram por mim, que se preocupavam em perguntar como estava minha caminhada, o meu mais sincero obrigado.

E acima de tudo, agradeço a Deus, sustentáculo maior de minha vida e fonte da minha inspiração, por mostrar que as coisas sempre vão acontecer no tempo certo.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de uso dos conceitos e abordagens de pesquisa e reflexão sobre história local e patrimônio histórico e cultural em sala de aula, objetivando criar nos alunos de ensino fundamental e médio uma consciência histórica acerca da relação do patrimônio – institucionalizado ou não – com as suas vivências enquanto sujeitos históricos, além de desenvolver nesses jovens um autorreconhecimento na história e uma orientação para a vida prática de Vigia e de suas comunidades. Também se pretende que o próprio discente seja capaz de identificar e interpretar, nos seus espaços de convivência, elementos (materiais e imateriais) que, em sua visão de mundo, caracterizem-se como patrimônio. A pesquisa e sua aplicação prática com os alunos ocorreram ambas no município de Vigia-PA, onde resido e desenvolvo parte de minhas atividades profissionais como professor de história, mais especificamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santa Rosa, localizada na vila de mesmo nome, que por estar localizada na zona rural e receber estudantes oriundos das comunidades adjacentes, permitiu que o foco do trabalho fosse direcionado não apenas para a área urbana, mas principalmente para o meio rural da cidade. Ressalte-se que o referido município tem um patrimônio cultural institucionalizado com o qual, no entanto, nossos alunos parecem ter pouca identificação, fato que motivou o desenvolvimento deste trabalho. Como produto da pesquisa realizada, foi desenvolvido um material de apoio didático, voltado para o uso nas aulas sobre o patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educação Básica; ProfHistória; Patrimônio cultural; Identidade. Ensino de História

ABSTRACT

The present work presents a proposal to use the concepts and approaches of research and reflection on local history and historical and cultural heritage in the classroom, aiming to create in elementary and high school students a historical awareness about the relationship of heritage - institutionalized or not - with their experiences as historical subjects, in addition to developing in these young people a self-recognition in history and an orientation towards the practical life of Vigia and its communities. It is also intended that the student himself is able to identify and interpret, in his living spaces, elements (material and immaterial) that, in his view of the world, are characterized as heritage. The research and its practical application with the students took place both in the municipality of Vigia-PA, where I reside and develop part of my professional activities as a history teacher, more specifically at the Santa Rosa State Elementary and High School, located in the same village. The name, which, being located in the rural area and receiving students from adjacent communities, allowed the focus of the work to be directed not only to the urban area, but mainly to the rural environment of the city. It should be noted that the municipality has an institutionalized cultural heritage with which, however, our students seem to have little identification, a fact that motivated the development of this work. As a product of the research carried out, didactic support material was developed, intended for use in classes on cultural heritage.

Keywords: Basic Education; ProfHistória; Cultural heritage; Identity. History Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial do site Cultura Vigilenga -----	25
Figura 2 – Trem de Guerra, sede da Câmara municipal -----	28
Figura 3 – A igreja Madre de Deus -----	30
Figura 4 – A Igreja de pedras -----	30
Figura 5- Antiga residência de Júlio Bulhões da Trindade -----	34
Figura 6 – Residência de José Vicente Esteves -----	35
Figura 7 – Antiga residência do major Luciano das Neves -----	35
Figura 8 – Localização aproximada da Vila do Cacau -----	40
Figura 9 – Localização do município de Vigia de Nazaré -----	47
Figura 10 – Comunidades rurais de Vigia atendidas pela Escola Santa Rosa -	47
Figura 11 – Comunidades rurais (continuação) -----	48
Figura 12 – Comunidades rurais (continuação) -----	48
Figura 13 – Frente da escola -----	53
Figura 14 – Entrada da escola -----	53
Figura 15 – Bloco administrativo -----	53
Figura 16 – Pátio central -----	54
Figura 17 – Bloco de salas à esquerda -----	54
Figura 18 – Bloco de salas à direita -----	54
Figura 19 – Sala de aula -----	54
Figura 20 – Quadra -----	55
Figura 21 – Área externa ao lado do bloco administrativo -----	55
Figura 22 - Composição dos painéis (6º ano 2) -----	91
Figura 23 - Exposição da produção dos alunos -----	92

Figura 24 - Exposição da produção dos alunos (cont.) -----	92
Figura 25 - Exposição da produção dos alunos (cont.) -----	93
Figura 26 – Capa do material didático -----	95
Figura 27 – Igreja da Assembleia de Deus – Penhalonga -----	99
Figura 28 – Desenho representando a igreja Celeiro da Benção – Km 43 -----	100
Figura 29 – Campo - Km 43 -----	101
Figura 30 – A “casa grande” – Baiacu -----	102
Figura 31 – Desenho representando o cemitério da vila de Baiacu -----	103
Figura 32 – Balneário da vila de Santa Rosa -----	104
Figura 33 – Trapiche - vila de Baiacu -----	105
Figura 34 – Material didático impresso -----	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação alunos X comunidades -----	57
Tabela 2 – Patrimônios citados pelos alunos (6º Ano 2 – Manhã) -----	75
Tabela 3 – Patrimônios citados pelos alunos (1º Ano – Manhã) -----	78
Tabela 4 – Organização do material didático -----	96
Tabela 5 – Tipos de patrimônio apresentados pelos alunos e alunas -----	98
Tabela 6 – O material didático e as habilidades da BNCC -----	107

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

E.E.E.F.M. – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC-PA – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – VIGIA DE NAZARÉ: HISTÓRIA E PATRIMÔNIO	19
1.1 – Patrimônio histórico e cultural	22
1.2 – Vigia e o discurso patrimonial e histórico	24
1.3 – Santa Rosa: patrimônio cultural, identidade e exclusão	38
CONCLUSÃO	42
CAPÍTULO II – A ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA - VIGIA DE NAZARÉ/PA	44
2.1 – Vigia e as comunidades rurais	46
2.2 – A escola-campo da pesquisa	51
2.2.1 – Corpo discente da E.E.E.F.M. Santa Rosa	56
2.3 – Possibilidades de ensinar/aprender história	57
2.4 – BNCC, Projeto político Pedagógico e o ensino de história na E.E.E.F.M. Santa Rosa	62
2.5 – Patrimônio cultural a partir das vivências dos alunos	72
CONCLUSÃO	84
CAPÍTULO III – UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O PATRIMÔNIO CULTURAL DAS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE VIGIA DE NAZARÉ	85
3.1 – Aprendizagem histórica e concepções dos alunos e alunas	86
3.2 – Construindo um produto didático-pedagógico de apoio ao trabalho com patrimônio cultural	88
3.2.1 – Processo avaliativo	89
3.3 – A composição do material de apoio didático	93
CONCLUSÃO	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXO – MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO	118

INTRODUÇÃO

Discutir o ensino, nas suas mais diferentes modalidades, é um imperativo que se impõe com urgência cada vez maior nos tempos que estamos vivenciando. A crise que se manifesta em nossa sociedade, nos âmbitos econômico, político, social e do conhecimento precisa ser compreendida em toda sua extensão, para, então, poder ser debatida e, com isso, soluções sejam apontadas. Mas um grande entrave para que este processo possa fluir é a pouca criticidade que parece emanar do interior de nossa sociedade. Problematicar questões referentes à nossa realidade social, às discussões políticas e suas implicações no cotidiano de cada um de nós é uma tarefa que não pode ser ignorada. O processo educacional é um dos grandes – ainda que não o único – meios para desenvolver a consciência crítica quanto às questões relevantes para nossa vida em sociedade.

Em se tratando da História, esse papel surge como uma aptidão natural da disciplina, haja vista a sua importância em estimular nos educandos a percepção sobre sua realidade. E para que isto seja realizado, as metodologias de ensino precisam ser constantemente repensadas, a fim de romper com o tradicionalismo factual que ainda é muito forte e, ao mesmo tempo, fomentar no alunado a consciência de ser um sujeito histórico, ativo e potencialmente atuante frente às transformações que se mostram necessárias.

Neste trabalho, procuramos desenvolver uma pesquisa relacionada ao uso do patrimônio cultural e da memória coletiva para o ensino e aprendizado de História em uma escola pública localizada em uma comunidade rural denominada Santa Rosa, no município de Vigia, estado do Pará. Para além da concepção usualmente institucionalizada de Patrimônio Histórico e Artístico tradicional – entendido como um conjunto de bens predominantemente materiais, ligados a fatos e personagens históricos emblemáticos e de reconhecido valor estético – e dos esforços voltados à sua preservação e conservação, nossa proposta visa ao estabelecimento de um novo olhar sobre elementos que marcam de maneira significativa as experiências individuais e coletivas dos/das discentes em seus próprios espaços de convivência. Isto quer dizer que o objetivo deste trabalho se volta, prioritariamente, ao esforço de levar nossos jovens estudantes a compreender que o patrimônio não é constituído unicamente por bens imponentes e notórios, e sim por todo e qualquer elemento com o qual se possa subjetivamente identificar, reconhecendo aí parte de sua história e de

sua cultura. E a partir desta perspectiva, fazer do processo de ensino e aprendizagem em história um fator de compreensão, por parte dos jovens discentes, de sua relevância enquanto agente social, ou, na perspectiva de Jörn Rüsen (2007), desenvolvendo sua consciência histórica, haja vista que a percepção de um bem patrimonial como portador da história e da memória de seu grupo social e/ou familiar o coloca na posição de sujeito histórico, portanto, de um potencial agente de transformação de sua sociedade.

De acordo com José Oriá Fernandes (1993), educação patrimonial consistiria em utilizar os espaços definidos por Pierre Nora (1984) como os “lugares de memória” no processo educativo, conduzindo os alunos à conscientização acerca da necessidade de sua preservação. Esta educação deveria abarcar os diversos níveis de ensino, sendo desenvolvida tanto no ensino básico – fundamental e médio – como também através de cursos de aperfeiçoamento e extensão, voltados para discentes, educadores e a comunidade de forma geral, haja vista que a temática não é tradicionalmente comum à sociedade brasileira, o que pode ajudar a entender o pouco empenho do corpo social na questão da conservação de nosso patrimônio. Despertar o interesse sobre o tema, tornando-o familiar e relevante aos olhos da população em geral, pode ser um importante passo na adoção de práticas concretas e eficazes de preservação da história, da memória e de seus lugares (FERNANDES, 1992-1993. p. 273-274). Em Vigia, esse descaso pode ser manifestado, por exemplo, nas precárias condições de conservação de muitos espaços antigos ou nos problemas ambientais resultantes da ausência de adequado cuidado com o patrimônio natural.

No entanto, essas considerações estão demasiadamente voltadas ao patrimônio institucionalizado, o qual é, muitas vezes, elevado à condição de “guardiões da memória” por sujeitos e motivações diversos, muitas vezes até suspeitos. Quando observamos o conjunto arquitetônico que compõe o patrimônio institucionalizado em Vigia, evidenciam-se as construções que serviram de morada a membros de uma elite intelectual e/ou econômica, ou lugares construídos pelos grupos que detinham o poder, seja ele político ou religioso, como é o caso de igrejas, prédios usados na administração pública, escolas, entre outros. De qualquer modo, um tipo de patrimônio que, a despeito de sua inegável importância, não constitui o foco maior de nossa pesquisa, visto que mais nos interessou dialogar com o patrimônio sob o olhar e a concepção dos educandos a partir de suas realidades mais cotidianas.

Quanto a isso, Fernandes ressalta ser imperativo desenvolver uma política patrimonial que permita a todo cidadão se apropriar de seu patrimônio cultural e de sua memória, já que por muito tempo tem havido um processo de monopolização dos mesmos pelas elites. E é dentro desta reflexão que nossa proposta de trabalho se insere, pois ao sugerir a indicação pelos próprios alunos de elementos patrimoniais assim entendidos a partir de suas vivências e suas histórias pessoais, familiares e comunitárias, pretendemos expandir a compreensão sobre o tema para além do patrimônio previamente estabelecido pelo discurso oficial, oferecendo outras possibilidades de se entender a história e a memória locais. Trata-se, portanto, de construir uma concepção e uma política de patrimônio

longe de uma memória histórica que sempre cultuou os elementos referentes ao poder político-institucional, ligados aos setores dominantes da sociedade brasileira. Uma política de Patrimônio que preservou a Casa-Grande, as Igrejas Barrocas, os Fortes, a Casa de Câmara e Cadeia como referencial de nossa identidade histórico-cultural e relegou ao esquecimento as Senzalas, os Cortiços e as Vilas Operárias. (FERNANDES, 1993. p. 275)

E assim, vislumbramos no patrimônio oficializado em Vigia os templos religiosos erguidos pelos missionários jesuítas, mas pouco conhecemos as pequenas capelas erguidas nas comunidades pelas famílias residentes nelas e que guardam as memórias afetivas de suas vivências religiosas; encontramos a residência de um famoso escritor ou de um valoroso militar, mas desconhecemos a construção que serviu de moradia a um combativo líder comunitário; podemos nos deparar com as ruínas do engenho que foi propriedade de importante figura política de séculos atrás, mas ignoramos os locais que serviram de abrigo aos cabanos perseguidos pelas autoridades imperiais.

Como professor de história atuante em uma escola da zona rural e enquanto morador de uma comunidade situada distante do centro urbano, achei por bem desenvolver uma pesquisa que focasse este espaço e a visão de mundo dos jovens que vivenciam esta mesma realidade. Ao pensar um tema que servisse de norte para a dissertação de conclusão do mestrado profissional em ensino de história, considerei aspectos relacionados ao município de Vigia. Sendo uma cidade antiga e conhecida por suas conexões com momentos sempre lembrados da história regional e nacional, pareceu-me propício explorar a temática patrimonial, voltada para o ensino de história. Entretanto, o fato de ter meu espaço de trabalho pedagógico e o espaço de residência

dos alunos e alunas um pouco mais afastados da sede do município levou-me a refletir sobre a necessidade de pensar essa temática do ponto de vista da população rural.

Em experiências anteriores de sala de aula, quando mencionava algum bem patrimonial oficialmente reconhecido no espaço urbano da cidade, percebi que era comum encontrar alunos(as) que desconheciam tal elemento, ou que sabiam de sua existência, identificavam sua localização, porém não tinham informações mais consistentes acerca de sua história e de seu significado para a sociedade na qual estava inserido. Essa situação me fez pensar na possibilidade de trabalhar o tema patrimônio cultural a partir dos elementos dotados de maior familiaridade por parte de nossos/nossas discentes.

Assim, nosso trabalho pautou-se na ideia de estimular os jovens estudantes a identificar, dentro das comunidades em que vivem, bens diversos que, por sua identificação pessoal, familiar ou comunitária, pudessem ser estabelecidos como patrimônio, mesmo que não reconhecidos em um caráter institucional. Objetivamos, com isso, estimular em nosso alunado a percepção de si mesmo enquanto parte viva de um processo histórico dinâmico e, por conseguinte, agente transformador da sociedade.

O processo metodológico envolveu a discussão, em sala de aula, dos conceitos básicos envolvendo o patrimônio e o exercício, pelos próprios discentes, de escolha dos elementos que lhes parecessem enquadrados à concepção de patrimônio, justificando suas escolhas a partir de suas experiências pessoais. Feito isso, passou-se à fase da produção de imagens e textos que permitisse, de modo mais claro, a visualização desses bens, material que serviu à organização de uma exposição no espaço da instituição de ensino, através da qual a comunidade escolar pôde contemplar o trabalho desenvolvido por nossas crianças e jovens.

O desenvolvimento deste processo evidenciou a carência de materiais didático-pedagógicos que abordassem a temática do patrimônio, especialmente se voltado para a realidade regional. O desejo de contribuir de alguma maneira para suprir essa lacuna nos permitiu estabelecer como produto concreto de nossa pesquisa a elaboração, em conjunto com os alunos e alunas participantes, um material didático, alimentado pelas informações debatidas em sala de aula e pelas produções dos discentes, material esse que pudesse ser utilizado por docentes e educandos nas aulas que versassem sobre a educação patrimonial. Um produto que, sendo construído também pelas mãos das alunas e dos alunos de nossa escola, concedesse

a elas e eles protagonismo no processo de ensino e aprendizado. É esta trajetória que será apresentada nesta dissertação.

Em nosso primeiro capítulo, serão apresentados os elementos que compõem o patrimônio institucionalizado da cidade de Vigia de Nazaré, além de um breve histórico do município e de uma discussão sobre como as narrativas oficiais se apropriaram deste patrimônio. Também se apresentam algumas conceituações de termos centrais à nossa discussão, tais como patrimônio, identidade, memória, dentro da proposta que se apresenta, além das justificativas para a utilização da temática desenvolvida em nossa pesquisa.

No segundo capítulo encontramos uma descrição mais pormenorizada da instituição que serviu de base para a aplicação da metodologia apresentada na pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santa Rosa, destacando suas características e as dos corpos docente e discente. Também é feita uma reflexão envolvendo a proposta de trabalho com o patrimônio cultural relacionada aos diversos documentos normativos do ensino básico, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). É feita, ainda, a apresentação de nossa proposta de trabalho com o patrimônio cultural a partir da perspectiva dos alunos e alunas participantes da pesquisa.

O terceiro capítulo é dedicado ao detalhamento da metodologia e da construção, em conjunto com os discentes, do material para uso como apoio didático às aulas sobre a temática patrimonial, como produto final da didática aplicada.

CAPÍTULO I

VIGIA DE NAZARÉ: HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Há aproximadamente dez anos, do momento em que escrevo esse trabalho, fixei residência em uma comunidade localizada na área rural do município de Vigia de Nazaré, denominada Santa Rosa. Havia sido aprovado em um concurso público para professor da Rede Estadual de ensino, tomando posse em meados do ano de 2007. A escolha do referido município no momento da inscrição do concurso deveu-se, além da ausência de vagas para Belém, minha cidade natal e de domicílio até então, ao fato de ter grande relação afetiva com a cidade e a região. Sendo o local de origem de grande parte de minha família, minhas lembranças de infância mais remotas incluem momentos passados nesta cidade

Empossado, comecei a trabalhar em escolas localizadas em comunidades rurais, afastadas, portanto, da sede do município. Apesar do contato que possuía desde a infância com a cidade, descobri que a maioria das comunidades que formam essa zona rural eram desconhecidas por mim. As comunidades em que trabalhei no primeiro ano de serviço foram: Penhalonga (localizada em torno do porto que dá acesso ao município de Colares); Porto Salvo (ao final de um ramal iniciado no Km 39 da rodovia PA 140); Bom Jardim da Barreta (acesso pela estrada de São Caetano de Odivelas) e Santa Rosa, de onde, conforme dito inicialmente, tornei-me morador e que se tornou, depois de alguns anos, a única comunidade na qual continuo exercendo minhas atividades profissionais pela Rede Estadual.

O exercício do magistério e a convivência cotidiana me permitiram perceber que, apesar do diminuto território municipal de Vigia, havia significativas diferenças entre o que se passava na área urbana do município e nas comunidades do interior. O calendário escolar, apesar das constantes tentativas de unificação, acabava por ser alterado nestas últimas, em função de uma série de características peculiares: ausência do transporte escolar, condições de tráfego dos ramais, o desenvolvimento de determinadas culturas agrícolas em certas épocas do ano das quais muitos de nossos alunos eram mão-de-obra, festividades religiosas locais – tudo isso acabava interferindo no andamento das atividades escolares. Nas escolas da sede, a vida escolar seguia menos atribulada, o que me fazia pensar em realidades e ritmos de ensino e aprendizagem diversos e bastantes diferentes.

Ficou claro para mim, até então acostumado ao ritmo de trabalho nas instituições particulares da capital do Estado, que a qualidade do ensino a ser

realizado a partir de então precisaria ser outra. A realidade da educação no campo¹, por ser diferente, deveria ser levada em conta sob outro olhar. E assim procurei fazer.

Este breve relato pessoal serve para demonstrar que em um mesmo espaço – no caso, o município de Vigia – é possível haver diferentes maneiras de viver e compreender a realidade. Isto também é válido para o processo histórico e suas relações com o presente da sociedade.

Cresci ouvindo de parentes, colegas de trabalho, através de meios de comunicação e de propagandas oficiais, que a cidade de Vigia de Nazaré era “uma cidade histórica”, no sentido de uma cidade antiga e com uma trajetória fortemente entrelaçada com fatos e momentos marcantes da história do Pará e do Brasil. Não posso deixar de retratar-me criticamente: por muito tempo reproduzi esse discurso, até perceber o quanto ele se apresentava questionável. Toda cidade, todo espaço, tem sua história². Como definir o que é e, sobretudo, o que não é histórico? De qualquer maneira, a justificativa para tal epíteto está no fato de ser a cidade bastante antiga e possuir uma relação muito próxima com diversos momentos conhecidos da história regional e nacional. Também em função disso, a cidade possui vários elementos em seu espaço que remontam a partes dessa história (tais como o início da colonização europeia na Amazônia, a atuação dos jesuítas, a Cabanagem, etc.), e são reconhecidos oficialmente, além de consagrados pela tradição e pelos memorialistas locais, como portadores da memória histórica do município.

Neste capítulo, será feita a discussão acerca desse patrimônio cultural em Vigia, a partir dos discursos oficiais, traçando um paralelo com as noções de patrimônio na comunidade rural de Santa Rosa. Objetivamos, com esta análise, compreender como o estabelecimento de uma noção patrimonial que privilegia uma memória elitista e excludente explica a pouca identificação de nossos estudantes com o conjunto de patrimônios constituídos na sede do município, o que conduz a um

¹ Sobre algumas considerações acerca da educação no campo, ver ARROYO, Miguel Gonzalez. 2007 e VIERO, Janice; MEDEIROS, Liziany Müller. 2018.

² Entendemos, aqui, “história” na perspectiva de uma série de ações promovidas por homens e mulheres que viveram em um determinado espaço por períodos definidos, as consequências dessas ações e, sobretudo, as narrativas que foram construídas ao longo do tempo para registrar esses acontecimentos e mantê-los vivos na memória coletiva. Importante lembrar das palavras de Jacques Le Goff: “uma história é uma narrativa, verdadeira ou falsa, com base na ‘realidade histórica’ ou puramente imaginária – pode ser uma narrativa histórica ou uma fábula” (LE GOFF, 2013. p. 22)

necessário esforço para encontrar, no local de residência de nossos alunos e alunas, seus próprios marcos patrimoniais.

1.1- PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

José Oriá Fernandes (1993) nos lembra que, por muito tempo, o termo mais utilizado para referir-se aos elementos portadores da memória coletiva de uma sociedade foi “patrimônio histórico e artístico”. Segundo este autor, a nomenclatura derivava do decreto lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937, que organizava a proteção do que era considerado patrimônio nacional, justamente sob essa denominação. Por este documento, são considerados patrimônio histórico e artístico os bens móveis e imóveis que possuam reconhecida relação com fatos “memoráveis” da história do país e/ou que sejam importantes do ponto de vista artístico (e aí pode-se subentender a exigência de um aspecto estético ligado à ideia de beleza), arqueológico, bibliográfico e etnográfico e, em função disso, mereçam ser conservados. Também ressalta o referido documento que para ser legalmente reconhecido como patrimônio, o elemento precisa ser previamente enquadrado e registrado em um dos quatro Livros do Tombo, a saber, Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Histórico; das Belas Artes; e das Artes aplicadas³.

Todavia, ainda é muito forte esta concepção de “patrimônio” como sendo o concreto, o tangível, o passível de ser restaurado por meio das técnicas da arquitetura ou da engenharia, quando os rigores do tempo começam a deteriorar suas formas originais.

Posteriormente, em um processo a que Oriá Fernandes atribui como fatores motivadores o avanço teórico-metodológico das Ciências Sociais (FERNANDES, 1993, p. 267) e o fato de a terminologia não abarcar outros aspectos da cultura, a expressão “patrimônio cultural” vem ganhando terreno. Neste conceito, predomina a noção de “bens culturais” como elementos constituintes do patrimônio. Estes bens, por sua vez, seriam entendidos como toda a produção humana, não apenas material, mas também de ordem emocional e intelectual (FERNANDES, 1993, p. 268). A partir deste tipo de conceituação, abre-se mais possibilidade para a percepção do imaterial como patrimônio.

³ Considerações interessantes sobre a importância de documentos não escritos e sobre os antiquários são feitas em MOMIGLIANO, Arnaldo, 2014

A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, presente em documento produzido pelo Senado Federal no ano de 2014, apresenta como uma definição para este tipo de patrimônio:

- a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial;
- b) expressões artísticas;
- c) práticas sociais, rituais e atos festivos;
- d) conhecimento e práticas relacionados à natureza e ao universo;
- e) técnicas artesanais tradicionais.

O conjunto patrimonial da cidade de Vigia, consagrado nas falas de intelectuais e autoridades locais é constituído, sobretudo, de espaços físicos nos quais se percebe essa relação com a atuação dos colonizadores europeus, das elites coloniais, políticas, militares e religiosas, além de discursos consolidados na literatura local, nos canais de divulgação turística do município, no ensino da história local.

Porém, quase todo esse conjunto patrimonial – sobretudo no seu caráter material, tangível – está sediado na área urbana, o que acaba por distanciá-lo de parcela substancial da população que vive no espaço rural.

Atentando a essa realidade e desejoso de realizar um trabalho didático-pedagógico que pudesse envolver o ensino de história e a educação patrimonial⁴, pus-me a pensar de que maneira nossos alunos, que são todos moradores das comunidades rurais, relacionavam-se com o patrimônio oficialmente instituído em nossa cidade. Será que, para eles, os elementos que compõem o patrimônio cultural de Vigia de Nazaré cumprem, de fato, seu papel de portador de uma identidade e de uma memória coletiva – no sentido de uma memória que seja partilhada de fato pelo amplo conjunto da população vigiense? Ou será que para a maioria de nossos jovens estudantes esse patrimônio é tão somente um amontoado de símbolos, conhecidos, até dignos de contemplação, porém com significados externos à realidade social presente, e muito centrada na memória de um passado restrito a alguns grupos

⁴ Em Parreira Horta temos o seguinte conceito acerca da educação patrimonial: “Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural”. Sobre o tema, ver HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz, 1999.

privilegiados. E principalmente, não teriam esses mesmos jovens, em seus locais de residência, outros elementos que pudessem ser compreendidos como patrimônio, ainda que sem o reconhecimento, no aspecto formal, pela totalidade da sociedade e pelo poder público?

A pesquisa desenvolvida e apresentada neste trabalho procura investigar essas questões. Se, como supomos em nossa análise, o patrimônio da cidade pouco desperta o sentimento de identificação por parte da maioria dos nossos alunos, especialmente os que moram em áreas mais afastadas do centro urbano do município, é importante estimulá-los a descobrir outros patrimônios que cumpram de modo mais satisfatório esse papel.

1.2- VIGIA E O DISCURSO PATRIMONIAL E HISTÓRICO

A cidade onde resido e na qual desenvolvo parte de minhas atividades profissionais, Vigia de Nazaré, localizada no nordeste do estado do Pará, é comumente conhecida como uma “cidade histórica”, ainda que, como já dito anteriormente, este termo soe estranho, quando consideramos que toda cidade possui sua história e seus elementos portadores de uma memória. Tal discurso ainda se encontra muito recorrente em mídias de divulgação do município, especialmente para fins turísticos, ou registrado entre obras de autores e memorialistas locais. O *site* “Cultura vigienga”⁵, por exemplo, página da internet que contém diversas informações sobre a história, a cultura, a geografia e personalidades vigienses, exibe este título em sua página de abertura, conforme vemos na figura 1:

⁵ O site é organizado por profissionais de diversas áreas, todos vigienses, que além da parte de diagramação também respondem pela divulgação, pelo fechamento de contratos e relações públicas. A manutenção da página é feita pelo designer gráfico Wilton Nazareno Almeida Silva, da empresa INFOGRAFIC. Contratos e colaboração são de responsabilidade de Antônio do Espírito Santo S. Silva e a parte de pesquisas e relações públicas cabem ao escritor, compositor e artista plástico Wilkler Almeida. No entanto, segundo informado pelos administradores, essa equipe recebe também colaborações de escritores locais e da comunidade em geral. Ainda segundo estas informações, a página já tem, até o momento em que se desenvolve essa pesquisa, mais de 22 mil acessos em outras regiões do Brasil e em outros países, tendo recebido menções elogiosas de entidades como a Fundação Príncipe Clous, da Holanda, e da Universidade da Califórnia. O site tem o patrocínio de diversas empresas instaladas no município e, segundo a informação oferecida pelos organizadores, parte desse apoio é revertido em pinturas com fatos históricos nos muros da cidade e na propaganda do site, que é atualizado constantemente. Essas informações foram obtidas através da troca de e-mails com os administradores do site.

Figura 1 – Página inicial do site Cultura Vigilenga



Fonte: Retirado do site www.culturavigilenga.com

A imagem nos apresenta diversos elementos que exemplificam as ideias mais correntemente relacionadas à Vigia: a religiosidade, expressa nas duas igrejas que ladeiam o nome do site e no cartaz do Círio; a relação com o rio e a economia pesqueira, observada na imagem de fundo onde homens – provavelmente pescadores – preparam sua embarcação; o carnaval, mostrado na figura à direita que faz referência a um dos mais tradicionais blocos de rua do período, as “virgienses”; além de um chapéu de palha do alto do título do site, que pode tanto estar relacionado à origem cabocla da população quanto ao movimento da Cabanagem, ocorrido no século XIX, que teve a cidade como um de seus palcos. São símbolos que representam alguns dos diferentes tipos de patrimônio consagrados no município: igrejas, Círio, carnaval, rio e pesca, por exemplo.

O escritor e professor José Ildone Favacho Soeiro, vigiense, membro da Academia Paraense de Letras, autor de várias obras sobre poesia e também sobre fatos históricos da cidade, enfatiza, na introdução de seu livro *Noções de História da Vigia* (1991), a relação entre o conhecer do município e a compreensão da história –, ainda que a concepção presente em seus escritos esteja predominantemente voltada à ideia da história-exaltação dos grandes feitos e dos grandes nomes. Diz ele, de maneira ufanista:

Nunca será vão relembrar as palavras do historiador e acadêmico Ernesto Cruz, motivo de orgulho para qualquer cidadão vigiense: “Para os que sentem

emoção pelo passado, e costumam reverenciar a memória dos homens que, de qualquer maneira, contribuíram para a formação da nacionalidade, aconselho uma viagem à Vigia”. (SOEIRO, 1991. p.10)

De fato, são diversos os elementos da história regional e nacional que se inter cruzam com o desenvolvimento deste município. É, em grande parte, dessa relação que se constitui a memória oficial depositada no patrimônio histórico da cidade. No entanto, este discurso memorial parece sempre voltado para a manutenção de uma história elitista e excludente.

Apesar de ser objeto de controvérsia, a fundação do município de Vigia de Nazaré, de acordo com as versões mais usuais, está relacionada ao início do processo de ocupação da Amazônia, no século XVII. Ao longo de toda a narrativa mais comumente encontrada sobre essa origem do município⁶, predomina a ação dos militares portugueses em seu intuito de manter a região longe do alcance de conquistadores europeus de outras nacionalidades (mormente franceses). O nome do município, inclusive, está relacionado a esse esforço por fiscalizar a entrada no território através do rio: “Vigia” teria sido um termo oriundo das guaritas erguidas às margens do rio Guajará-Mirim para vigiar os barcos que por lá transitavam. Garantida a posse das terras, a narrativa segue apresentando a saga dos portugueses em seu empenho por realizar o estabelecimento e o progresso do povoado, posteriormente transformado em vila e finalmente elevado ao posto de cidade. E paralelo a isso, a constante atuação das ordens religiosas, com destaque para os jesuítas, e seu papel na propagação do cristianismo, na consolidação da devoção mariana e no desenvolvimento do processo educacional.

Em torno desses eixos – militares, nobres, colonos, missionários portugueses – orbita a fundação e colonização do território que viria a se tornar o município de Vigia. Pouco se percebe nessa tradição os demais sujeitos que participaram dessa história. Os indígenas costumam ser citados, mas apenas na condição de moradores primeiros das terras, portanto em sua fase pré-colonial, ou figurando como alvo da atuação missionária. Sobre as camadas populares menos favorecidas também poucas referências são feitas. Aparecem geralmente como parte de um cenário onde se desenvolvem eventos religiosos públicos ou celebrações cívicas. Em consequência

⁶ Exemplos dessa narrativa mais corrente podem ser encontrados em SOEIRO, José Ildone Favacho. 1991; SANTOS, João Paulo. 2009 e BARROS, Bartolomeu J. 2009

a isto, os marcos patrimoniais do presente tendem a eternizar a ação desta elite econômica, intelectual e religiosa que teria conduzido o processo histórico da cidade: são as grandes igrejas, erguidas pelos jesuítas ou inacabadas quando da expulsão destes; a tradição do Círio, importada com a colonização e reproduzida aqui à maneira como se executava em terras portuguesas e administrada pelos nobres lusitanos e seus descendentes aqui fixados; casarões antigos, cuja importância estaria depositada no fato de terem servido de moradia a personalidades que deixaram seu nome gravado nos registros históricos dos memorialistas. Quanto aos indígenas, sobrou a menção ao nome original “Uruitá”⁷, dado pelos Tupinambás ao território antes da conquista portuguesa e que batiza um time de futebol e sua sede. A respeito da população economicamente menos favorecida, menciona-se a busca por seu sustento através da pesca, ponto forte da economia local. Quase não se encontra, nesta tradição historiográfica a resistência indígena à catequese e à desestruturação de seus modos de vida, a ocupação das áreas mais afastadas do núcleo de povoamento pelas camadas não abastadas, a participação espontânea dessas camadas nos processos cotidianos da cidade. Ao buscar mais atentamente identificar esses sujeitos ao longo dessa narrativa histórica, temos a impressão de que eles lá estão apenas como figurantes. Mesmo nas alusões a movimentos com notória participação popular, como é o caso do movimento da Cabanagem, enfatiza-se bem mais o ataque às autoridades políticas e a morte das personalidades ilustres. O povo é citado ou como cruéis algozes (quando figurando entre os cabanos) ou como os “demais” vitimizados pela revolta.

De que maneira esta narrativa e esta tradição memorialista vai impactar o ensino de história e a temática patrimonial dentro desse processo?

Partir do que é familiar ao discente para, então, compreender contextos mais amplos é uma das maneiras com as quais se deve trabalhar o ensino de história atualmente. É nesse sentido, inclusive, que o uso do patrimônio cultural oferece grandes contribuições, por permitir que o/a aluno/a conheça primeiramente sua realidade histórica. Porém, se, como no caso exposto do conjunto de bens patrimoniais de Vigia, este patrimônio não contempla realidades próximas ao que é vivenciado por estes jovens, se não carrega em si uma história e uma memória que

⁷ De acordo com o professor José Ildone Soeiro (SOEIRO, 1991. p. 12), o termo “Uruitá” vem do tupi-guarani. Seria o nome dado à região pelos índios Tupinambá que a ocupavam. URU = CESTO; ITÁ = PEDRA. O nome, portanto, significaria “cesto de pedra”.

se relacione com as identidades deste aluno ou desta aluna, as possibilidades de êxito no uso desse patrimônio para aprendizagem em história podem ser comprometidas. É por esse motivo que acreditamos ser importante a percepção de outros marcos patrimoniais, mais inseridos à experiência e à vivência destes discentes.

Pautado nesse tipo de discurso oficial e nesta memória elitista, a maior parte das referências patrimoniais instituídas legalmente conduzem à exaltação dos personagens elevados à categoria dos “ilustres”. Percebemos isso claramente quando vemos os meios de divulgação turística ou as narrativas das autoridades e dos intelectuais locais apresentando como símbolos da cidade os casarões antigos, pertencentes a destacados políticos, militares e/ou escritores do passado, as seculares igrejas ou quando se rememora a ação desbravadora dos colonizadores portugueses e dos missionários religiosos. Exemplifiquemos esta situação.

Figura 2 – Trem de Guerra, sede da Câmara municipal



Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO – GOVERNO DO PARÁ. *Inventário da oferta turística do município de Vigia de Nazaré – PA. 2017*

Esta imagem representa um dos locais que compõem o conjunto patrimonial oficialmente reconhecido no espaço urbano vigiense: o “Trem de Guerra”, sede da

Câmara Municipal, palco de lutas durante o movimento da Cabanagem⁸. Carrega tradicionalmente a lembrança do ataque cabano à então vila, em 1835 e do massacre ocorrido, no qual o pai do Barão de Guajará foi uma das vítimas. No entanto, as referências a este movimento que são encontradas nas mais acessíveis fontes⁹, nada revelam sobre a participação popular como reação a todo um quadro desfavorável a essas camadas, que as levaram à luta armada. Este prédio constitui-se, portanto, como um monumento em honra à memória dos legisladores municipais vítimas da revolta.

A presença das ordens religiosas no processo de ocupação e colonização de Vigia também deixou marcas de sua passagem no patrimônio histórico da cidade. Dentre as mais conhecidas, estão as igrejas Madre de Deus (matriz) e a Capela de Nosso Senhor dos Passos (a “igreja de pedras”).

A Igreja Madre de Deus foi um dos templos erguidos no século XVIII à época da atuação dos missionários jesuítas no município. Iniciada em 1732, sua construção foi concluída em 1759 (BARROS, 2009, p. 70), tornando-se a igreja matriz em 1761, com a criação da Paróquia Secular (ALMEIDA, 2007, p. 14). Atualmente, é o mais importante dos templos católicos da cidade, aberto diariamente para celebrações e sendo o ponto de partida e de chegada de procissões marcantes no calendário religioso do município, como o Círio e a festa em honra a Nossa Senhora das Neves. É, por sinal, nesses eventos que a população das comunidades rurais mais tem contato com este espaço, pois por ocasião dos períodos de festividades religiosas, caravanas são organizadas para participar das celebrações e das atividades que ocorrem paralelamente a elas, como quermesses, shows musicais e pirotécnicos.

⁸ Em 1835, os cabanos tomaram a cidade e, neste prédio, mataram várias pessoas em um conflito armado, incluindo Pedro Raiol, pai do historiador e político Domingos Antônio Raiol, o Barão do Guajará. Sobre isso, ver SOEIRO, José Ildone Favacho. 1991, p. 30-31

⁹ Exemplos disso podem ser encontrados em SOEIRO, José Ildone Favacho. 1991 e no site www.culturavigilenga.com/cabanagem-na-vigia.

Figura 3 – A igreja Madre de Deus



FONTE: www.conhecendo-vigia-de-nazare.blogspot.com

A capela de Nosso Senhor dos Passos tem sua mais popular denominação – Igreja de Pedras – originada do fato de não ter sua construção concluída, ficando as paredes sem o reboco de modo que as pedras usadas em sua edificação ficaram expostas, encontrando-se desta maneira até os dias atuais.

Figura 4- A Igreja de pedras



FONTE: www.turismoparaense.blogspot.com

Há pelo menos duas diferentes versões acerca da construção deste templo. Uma delas, mais consolidada entre a comunidade vigiense, é o discurso predominante que consta na memória oficial e se relaciona à ação jesuítica de evangelização e propagação do catolicismo nos séculos iniciais da colonização; outra, fruto de pesquisas mais recentes, é, no entanto, ainda pouco difundida entre a sociedade local.

A mais tradicional defende que esta igreja, a exemplo de tantos outros templos no período colonial¹⁰, teria sido erguida pelos jesuítas, sendo que a interrupção da obra se deu em função da expulsão dos referidos religiosos pelo então primeiro-ministro português, o Marquês de Pombal. O professor José Ildone assim nos apresenta esta explicação:

A infeliz perseguição de Pombal impediu a complementação do templo, no qual se guarda um admirável testemunho dessa interrupção: a pia de mármore inacabada.

Sequenciando o quadro de depredação de monumentos históricos em Vigia, um intendente mandou retirar dos paredões centenas de pedras, que se destinaram a obras na cidade. O portal de mármore todo quebrado, está conservado em segurança no interior da capela. (SOEIRO, 1991. p. 17-18)

Esta explicação está de tal maneira solidificada na memória coletiva dos vigienses que é difícil encontrar, entre as pessoas que se interessam pela história deste monumento, quem não a conheça. É relatada, inclusive, nos canais de divulgação turísticas do município¹¹. Nota-se, nas palavras do escritor vigiense, o discurso que valoriza a religião (e a atuação dos religiosos da Companhia de Jesus) em detrimento das ações do governo português, bem como a preocupação com o descaso com o patrimônio por parte das autoridades locais.

Porém, o historiador vigiense Paulo Cordeiro procura desconstruir essa visão. Em seu livro sobre as irmandades religiosas em Vigia (2013) ele afirma que a construção deste templo coube à Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos.

Há muito tempo se divulga que a construção da Igreja de Pedra teria sido obra dos jesuítas. Sem base documental, a versão romantizada se cristalizou na sociedade e se repetiu em obras de vigienses e publicações oficiais do Estado do Pará. (...)

¹⁰ Sobre isso, ver: BARROS, Bartolomeu J. 2009, p. 86-90, ALMEIDA, Wilkler. 2007, p.13-16

¹¹ Ver, por exemplo, SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO – GOVERNO DO PARÁ. *Inventário da oferta turística do município de Vigia de Nazaré – PA*. Belém: SETUR. 2017.

O Barão de Guajará recebeu dos moradores da cidade da Vigia a informação de que a Capela do Senhor dos Passos foi construída pelos devotos. Mas, Raiol afirma [no livro *Motins Políticos*] que a edificação é do século XVIII. A mão-de-obra dessa construção foi de negros escravizados. Não podemos afirmar com precisão sua edificação, por falta de documentação. Mas, no livro *A História da Companhia de Jesus no Brasil*, do padre Serafim Leite, consta o inventário dos bens deixados pelos jesuítas; nele não consta nenhuma construção de igreja inacabada; o que consta, é a Igreja Matriz em Vigia, uma igreja em São Caetano e outra em Tabatinga. Neste inventário constam todos os bens de raiz e móveis deixados. O documento é fonte primária, mas importante para afirmarmos que os jesuítas não foram os autores da construção dessa igreja. (CORDEIRO, 2013, p. 31-32)

Apesar de mais respaldada por fontes documentais, essa versão ainda é muito pouco divulgada pela historiografia local, e, principalmente, pela memória coletiva. Dessa maneira, este monumento ainda é predominantemente um patrimônio que se ergue como lembrança dos colonizadores portugueses em seu processo de construção da sociedade vigiense e uma memória da atuação missionária na região.

A predominância de uma versão que corrobora com os discursos tradicionalmente marcantes na narrativa histórica que estamos analisando sobre outra que mostra pessoas comuns como responsáveis pela edificação deste templo é, mais uma vez, um fator que acaba por distanciar a memória sobre este elemento da experiência histórica de parte significativa da população, em especial, das comunidades rurais. A religiosidade é um elemento muito forte da identidade dos grupos sociais rurais. Como nos lembra Donizete Rodrigues, a religião é um dos mais significativos elementos que auxiliam na formação de uma identidade coletiva. Um sistema de crenças partilhado por uma comunidade mobiliza memórias coletivas e permite a transmissão e a reprodução de seu conteúdo simbólico. Através da religião, os indivíduos reproduzem parte de sua realidade social (RODRIGUES, 2012, p. 3-4). Mas, essa memória histórica representada por estes templos acaba por excluir a maioria, pois sempre está baseada em elementos étnico-raciais e sociais restritos e a reprodução dessa narrativa tende a perpetuar esse quadro de exclusão. É comum ouvir relatos de nossos alunos e alunas sobre pequenas igrejas, localizadas nas mais diversas vilas do interior, construídas pelos moradores, muitas vezes com recursos próprios. Estes locais, por vezes desconhecidos por quem não vive ou frequenta tais comunidades, acabam portando mais identidade e memórias para nossos jovens estudantes do que os grandes e conhecidos monumentos religiosos que se erguem imponentes na sede do município. Por que não trazer estes espaços para a sala de aula?

É importante observar o quanto a concepção de patrimônio no município ainda está muito arrolada à ideia de bens materiais, imóveis sobretudo, ligados aos fatos ocorridos no passado colonial e relacionados à memória colonialista, branca e portuguesa que serve aos interesses de alguns grupos locais, excluindo, de certa maneira, possibilidades de que uma expressiva parcela da sociedade consigam se identificar a eles e trazendo implicações negativas quanto ao uso desse patrimônio oficial no ensino de história.

No aspecto material ou imaterial, os elementos que compõem o patrimônio cultural oficialmente reconhecido em Vigia ligam-se muito a essa memória, que em grande parte é de exaltação à história e às ações dos personagens nela envolvidos, bem à maneira da tradição historiográfica desenvolvida pelos Institutos Histórico e Geográfico Brasileiro e Paraense (IHGB e IHGP), no século XIX.

O patrimônio, material ou imaterial, deve cumprir a importante função de guardar parte da memória do local onde se encontra enraizado e das pessoas que com ele se conectam. Também incorpora em si uma identidade, seja individual, mas principalmente coletiva, dos que orbitam em seu entorno. Não desempenhar esse papel seria tornar o patrimônio vazio de significado.

O conceito de identidade social está relacionado a um sentimento de pertencimento a um grupo, que deriva das percepções de semelhança e diferença entre o “eu” e o outro” (RODRIGUES, 2012, p. 03). As identidades se constroem a partir de interações que os indivíduos estabelecem com a realidade cotidiana que experimentam. E é neste sentido que o patrimônio cultural estabelece sua relação: ele pode, ao mesmo tempo, ajudar a construir uma identidade coletiva como também ser a materialização dessa identidade. Segundo Donizete Rodrigues, o patrimônio cultural

É o conjunto de bens, materiais e imateriais, que são considerados de interesse coletivo, suficientemente relevantes para a perpetuação no tempo. O Patrimônio faz recordar o passado; é uma manifestação, um testemunho, uma invocação ou melhor, uma convocação do passado. Tem, portanto, a função de (re)memorar acontecimentos mais importantes; daí a relação com o conceito de memória social. (RODRIGUES, 2012, p. 04)

O patrimônio pode ser compreendido como portador da identidade de um povo, de uma comunidade, de um grupo – seja ele étnico, religioso, familiar –, guardião do passado desse grupo. Ele é constituído de um conjunto de símbolos que o passado deixou de herança para que dele as pessoas pudessem lembrar.

Os demais elementos que completam o conjunto patrimonial de Vigia, especialmente no seu aspecto material, concreto, estão por diversas vezes relacionados às ditas “figuras ilustres”, pessoas que se destacaram na história da cidade, seja no âmbito político, seja na produção cultural e intelectual.

Em um documento disponibilizado na internet pela Secretaria Estadual de Turismo do Pará no ano de 2017, intitulado “Inventário da oferta turística do município de Vigia de Nazaré – PA, na categoria “atrativos”, encontram-se exemplos da arquitetura civil presentes no espaço urbano. É interessante perceber que muitos deles são locais com os quais grande parte da população residente no município, apesar de os ver diariamente, não possui qualquer tipo de identificação. Porém estas obras constam entre os atrativos da cidade por terem sua construção ligada, de alguma maneira, a personalidades locais. Vejamos alguns exemplos:

Figura 5 – Antiga residência de Júlio Bulhões da Trindade



Descrição do atrativo: esta residência de 1950 pertenceu a Júlio Bulhões da Trindade, comerciante de pesca de guriuba. Construída em taipa, fachada com beirais sobre as cornijas e vãos simétricos com ornamentos geométricos sobre os vãos de porta e janela. (Fonte: SETUR. 2017, p. 65)

Figura 6 – Residência de José Vicente Esteves



Descrição do atrativo: imóvel construído em 1930 por José Vicente Esteves, cujas iniciais estão na bandeira de ferro sobre a porta principal. José Esteves foi um dos fundadores da banda União Vigiense em 1916. A edificação apresenta vãos simétricos, com beirais e cornijas e frisos. (Fonte: SETUR. 2017, p. 67)

Figura 7 – Antiga residência do major Luciano das Neves



Descrição do atrativo: o ano de 1917, provável construção, e as iniciais LN estão inscritas na bandeira de ferro sobreposto sobre o vão da porta. Apresenta beiral e vãos simétricos com vergas retas. (Fonte: SETUR. 2017, p. 67-68)

Percebemos, nas três imagens acima, elementos que compõem o cenário da cidade e que foram elevados ao posto de “atrativos” unicamente por terem sido, em algum momento do passado, residência de pessoas atuantes nos aspectos econômico, cultural e militar¹². Atualmente, algumas dessas construções encontram-se fechadas e ociosas, outras são usadas como moradia, não se sabe se por familiares de seus ilustres proprietários ou por indivíduos que sequer conhecessem o significado histórico a elas atribuído.

Pierre Nora (1984) nos apresenta um conceito relevante à nossa discussão acerca do patrimônio. Refiro-me à noção de *lugares de memória*.

Entendido também como uma construção, os lugares de memória seriam espaços nos quais seriam depositados os resquícios de uma memória que, na prática, não existe mais¹³. Para este autor, a “memória verdadeira” seria aquela que está preservada na tradição, nos saberes, nos hábitos e em tudo aquilo que é transmitido de modo espontâneo, em oposição àquela que passou pelas transformações da história.

Quanto menos a memória está viva dentro das mentes, maior será a necessidade de lhe consagrar lugares externos que lhe sirvam de suporte.

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história. (Nora, p. 15)

O conceito de “lugar de memória” é utilizado por diversos autores que estudam o patrimônio cultural. Especialmente no que se refere ao patrimônio instituído e reconhecido oficialmente (museus, monumentos, praças, arquivos etc.) esta

¹² Chama a atenção que, a despeito da importância atribuída a eles, esses patrimônios estejam em condições de conservação bastante deteriorada. Isto pode ter como algumas de suas causas a ausência de um olhar atento à causa da preservação de nosso patrimônio, tanto pela sociedade em geral como pelo poder público. Uma interessante discussão acerca da conservação do patrimônio como exercício de cidadania é feita por José Oriá Fernandes (FERNANDES, 1992/1993)

¹³ Pierre Nora faz um importante contraponto entre os conceitos de “Memória” e “História”. Tradicionalmente entendidos como muito próximos, na concepção deste autor são elementos bastante distintos. A memória está ligada à tradição das sociedades, àquilo que é lembrado dentro de uma coletividade. Não possui necessariamente uma preocupação com a objetividade ou com o rigor na reconstituição do passado. Bem mais objetiva, a história não se arvora a pretensão de ser o retrato exato do passado, mas apenas uma representação dele. É produzida a partir de critérios racionais, consciente, no entanto, do processo problemático que é sua construção. Não pretende ser portadora das lembranças de um grupo apenas, pois seu caráter é universal, pertencendo “a todos e a ninguém”. Sobre isso, ver NORA, Pierre. 1984, p. 09.

concepção se aplica facilmente. As políticas e mesmo as práticas pedagógicas voltadas para a preservação e o conhecimento mais amplo do patrimônio cultural de um determinado espaço geralmente se debruçam sobre os lugares consagrados formalmente à memória.

O patrimônio, para ser considerado como tal, precisa ser legitimado, nos aspectos social e político. É necessário que haja um reconhecimento oficial e legal, o que implica uma seletividade do que é e do que não é patrimônio. E a grande questão que se coloca é: quem elege o conjunto simbólico que vai ser perpetuado como patrimônio cultural daquele grupo específico?

A “escolha” dos elementos perpetuados como patrimônio de um grupo é sempre feita por alguns setores e não pela totalidade da população. São as elites políticas, econômicas, científicas e religiosas quem geralmente determinam quais são os itens que irão compor a identidade social de todos que constituem aquela comunidade. Dessa maneira, o que usualmente se conhece como portador da memória de um povo é, quase sempre, uma construção, uma manipulação, ou mesmo uma única versão (RODRIGUES, 2012, p. 4) de toda uma série de ações e acontecimentos da história daquele grupo. Há, portanto, uma seletividade e uma fragmentação no estabelecimento da identidade de uma comunidade, independente da sua extensão. Em Vigia, é possível perceber que esta versão dominante é aquela que a considera o berço da colonização portuguesa no Norte do país, da religiosidade católica, da devoção nazarena, além de “vigilenga de heróis”¹⁴ e “Atenas Paraense”.

Mas seria possível – e mesmo necessário – estabelecer novos parâmetros para a escolha de elementos elevados à categoria de patrimônio, mesmo sem o reconhecimento dessas elites? Não seria válido se os próprios grupos locais pudessem, a partir de uma noção de identidade espontânea, pudessem eleger seu próprio patrimônio? É na propensão de responder positivamente a essas questões que esta pesquisa foi pensada.

¹⁴ Vigilengas são embarcações a vela típicas na região desde o período colonial e utilizadas nas atividades pesqueiras. Tornaram-se símbolos da cidade. A expressão “vigilenga de heróis”, frequentemente usada como um dos títulos do município, é encontrada na letra do Hino da cidade, escrita pelo professor e escritor José Ildone. Sobre essa temática, ver BARROS (2009, p. 13-16) e SOEIRO (1991, p. 72)

1.3- SANTA ROSA: PATRIMÔNIO CULTURAL, IDENTIDADE E EXCLUSÃO

Se, como afirmado anteriormente, para as pessoas residentes na área urbana do município de Vigia de Nazaré, a identificação com o patrimônio institucionalizado nem sempre é total – haja vista o caráter elitista e excludente desses lugares de memória –, o que se pode conjecturar sobre a população que vive nas comunidades rurais?

Em algumas experiências de trabalho com o patrimônio cultural de Vigia, inclusive nas atividades relacionadas a esta pesquisa, podemos perceber que alguns dos patrimônios consagrados pela memória oficial do município não são percebidos por muitos de nossos alunos como algo identificável à sua própria história. Alguns de nossos discentes manifestam certa familiaridade, no sentido de já ter visto este ou aquele elemento, saber sua localização, mas demonstram desconhecimento quanto ao seu significado na história da cidade e, sobretudo, a algum tipo de identificação pessoal; os entendem mais como uma possível atração turística, mas com pouco ou quase nenhum significado mais particular. Já outros elementos parecem ser completamente estranhos a eles. Vale ressaltar que parte significativa de nossos estudantes residem em comunidades que além de distantes possuem grandes restrições de deslocamento, seja pela limitada disponibilidade de meios de transporte, seja pelas condições precárias das vias de acesso ou pela combinação de ambos os motivos. Assim, muitos deles têm contato muito reduzido com a sede do município, e, por consequência, com o patrimônio material lá situado.

Dessa maneira, percebemos que o intuito de desenvolver uma proposta de trabalho com a utilização da educação patrimonial poderia ter sua eficácia comprometida se não for deslocado o referencial de análise por parte dos alunos da Escola Santa Rosa. Manter o olhar predominantemente para o que se conhece como patrimônio apenas no espaço urbano poderia pôr a perder a proposta de um ensino de história que aproxime o conteúdo estudado da realidade do aluno e que o leve à compreensão de si como sujeito histórico. Isto porque a memória preservada nos monumentos e nas narrativas oficiais, em sua grande maioria, não contemplam nosso alunado, composto, fundamentalmente por pessoas de origem simples, ligadas a uma tradição familiar rural e, no aspecto financeiro, de poucas posses. Características

destoantes de uma memória histórica centrada em personagens oriundos de uma elite dominante.

E, por isso, desenvolvemos em nossa pesquisa o intuito de compreender a noção de patrimônio a partir dos elementos presentes nas comunidades em que nossos jovens estudantes residem, tendo como ponto de origem suas experiências pessoais, familiares e comunitárias. Entendemos que, dessa maneira, poderemos estabelecer parâmetros de análise do patrimônio que realmente pudessem refletir uma memória com a qual estes alunos e alunas conseguissem se identificar. Uma memória que não excluísse suas histórias de vida, seus antepassados, suas relações familiares e pessoais, suas tradições. Uma memória que de fato os conduzisse a uma posição de sujeito de um processo histórico e participante de uma dinâmica social.

Importante salientar que as várias comunidades rurais que compõem o município também possuem uma gama de ícones significativos. Seja em construções físicas ou em grupos folclóricos e festividades religiosas, passando pelo patrimônio natural, muitas dessas localidades guardam símbolos que as caracterizam e dão identidade própria dentro do contexto social mais amplo. Citemos, brevemente, alguns exemplos:

- Na vila de Santa Rosa, o balneário que, além de servir aos moradores locais e de comunidades vizinhas, atrai pessoas de outros municípios em busca de lazer, sobretudo aos finais de semana;
- Nas comunidades de Cumaru e Baiacu, a existência de grupos de carimbó e outras danças típicas da região, além de diversos igarapés bastante frequentados;
- No km 35 da PA-140, uma tradição de grupos de quadrilha, que ao longo das festas juninas percorrem várias outras comunidades realizando suas apresentações;
- Na vila de Santa Maria do Guarimã, uma pequena igreja do século XVIII cujas laterais ainda conservam à mostra a estrutura em pedras sem reboco, o que lhe confere um aspecto semelhante à já mencionada Capela do Senhor dos Passos (Igreja de Pedras);
- Na vila de Porto Salvo – que foi, no século XIX, importante reduto da luta dos cabanos contra as autoridades imperiais –, além da presença de bandas musicais, temos um evento tradicional que mescla o sagrado e o profano de maneira muito marcante: o Círio da comunidade que tem como principal atração, logo após a procissão e as homenagens religiosas, o “Carimbó da Borborema”, com a participação de grupos musicais quase sempre vindos do município de Marapanim.

- A Vila do Cacau – que apesar de estar juridicamente ligado ao município de Colares, mantém intensas relações com Vigia, em função até mesmo da maior proximidade e da facilidade de acesso pelo rio –, além de ser uma comunidade quilombola, possui um importante grupo de carimbó, chamado “Raízes do Cacau”, e abriga as ruínas de um engenho que pertenceu a Domingos Antônio Raiol, o Barão do Guajará, importante figura pública vigiense do século XIX, historiador e político de atuação nacional.

Figura 8 – Localização aproximada da Vila do Cacau



Fonte: Elaborado por Jesimar Cardoso (Set./2020) com dados de Google Mapas.

Vários desses itens supracitados podem e devem ser trazidos para sala de aula como parte constituinte do que se estuda sob o nome de História, pois são elementos que não apenas carregam em si a cultura própria de um espaço específico e de seus moradores, mas também representam para estes símbolos de identidade muito mais significativos que o patrimônio institucionalizado. Ou seja, pretendemos aqui demonstrar que há muitos outros elementos que, por sua importância dentro de uma memória individual, familiar ou por constituir parte integrante do cotidiano de uma

comunidade, podem também somar-se ao rol de patrimônios de nosso município e, dessa maneira, precisam ser transformados em matéria de discussão no processo de ensino de história. São esses elementos que portam verdadeiramente a identidade dessas comunidades, haja vista que o discurso memorialista tradicional dirigido ao patrimônio institucionalizado na sede do município, por seu caráter elitista, acaba por excluir esta parcela da sociedade de inserir-se ao contexto histórico da cidade. Discutir memória, identidade, história local partindo de um patrimônio no qual nossos educandos e educandas não se reconhecem dificilmente trará resultados positivos no processo de aprendizagem histórica desses jovens, pelo contrário, corre-se o risco de fortalecer – e até, por consequência, perpetuar – um sentimento de exclusão desses sujeitos frente à sua própria história. É nesse sentido que defendemos uma percepção diferente de patrimônio por parte dos alunos e das alunas, uma concepção que reflita espontaneamente o seu sentimento de pertença a uma memória, ainda que esta não seja aquela defendida pelo poder público ou pela narrativa tradicional, mas que corresponda, de fato, aos anseios dos/das discentes em se ver enquanto sujeitos históricos. E que esta percepção figure como matéria de discussão no espaço escolar.

A propósito, há uma lacuna grande no que diz respeito ao uso da temática patrimonial em sala de aula. Para ser mais justo, qualquer tema relacionado à história local tem pouco espaço em nossa cultura escolar. Poderíamos justificar tal situação de diversas maneiras: a carência de materiais didáticos voltados ao tema, a preocupação excessivamente conteudista no método de trabalho de alguns docentes, a indisponibilidade de informações mais consistentes a respeito. Ainda que algumas dessas justificativas possam ser levadas em consideração, a realidade é que há também, por parte de nós, educadores, certa displicência quanto à iniciativa de trazer essa discussão para nossos estudantes. A preocupação em seguir à risca conteúdos programáticos instituídos a partir de realidades externas, ou voltados à preparação para processos seletivos de acesso às universidades e mesmo as poucas ações práticas e concretas de adaptação desses conteúdos à realidade local acaba por excluir certas temáticas relevantes para a compreensão do aluno acerca do seu espaço cotidiano.

Somando-se a isso o fato de que na atual conjuntura globalizada em que nos encontramos – conjuntura essa que, apesar das limitações estruturais e tecnológicas, atingem também as crianças e adolescentes residentes no espaço rural – é muito forte o contato desses jovens manifestações culturais de outras regiões. Ainda que o

acesso à internet e a meios de comunicação como TV seja relativamente limitado, essas pessoas conseguem manter-se conectadas ao mundo que os cerca, compartilhando de sua música, seus modos de falar, sua moda e seus padrões de comportamento em geral. Enquanto sua relação com a memória e o patrimônio oficial de Vigia seja, em certo ponto, frágil - em função do caráter elitista e, por conseguinte, excludente a este atribuído – padrões culturais exteriores à realidade espacial desta população conseguem inserir-se em seu universo cotidiano com relativa facilidade. Ora, acreditamos que quando esta cultura externa à sua realidade chega até nossos alunos de maneira aparentemente “natural”, por meio alheios aos seus esforços de busca e investigação e, em contrapartida, a sua própria cultura cotidiana não lhe é apresentada e problematizada (no espaço escolar, por exemplo), é muito mais fácil que esses jovens tendam a se identificar mais com o que deveria lhes parecer estranho e, ao mesmo tempo, não se reconheçam em sua própria história. Vemos isso de maneira prática quando, por exemplo, vemos alunos ouvindo e dançando funk, mas desconhecendo e até desprezando o carimbó; fazendo caminhadas até Belém no contexto do Círio da capital e participando de maneira muito tímida das festividades religiosas em suas comunidades; conhecendo monumentos das mais diversas partes do mundo e, ao mesmo tempo, ignorando elementos que carregam parte de sua própria história. É curioso observar que essa população rural pouco se vê incluída culturalmente em sua própria história a partir do discurso memorialista emanado por seu patrimônio oficial, mas consegue se inserir a contextos culturais tão diversos. Talvez o fato de esses elementos externos estarem relacionados à tecnologia, à internet, a grandes metrópoles e, portanto, a uma pretensa ideia de modernidade, torne-os mais atraentes aos olhos de jovens adolescentes do que seu patrimônio, entendido, por vezes, como transmissores de uma memória que além de não inclusiva mostra-se também antiquada, por sua aparente ligação exclusiva com o passado. Assim sendo, o ensino de história adquire uma função significativa no sentido de estimular nossos/as jovens a perceberem-se enquanto portadores de uma cultura e uma história tão ou mais importante que aquelas que a eles/elas se apresentam através dos meios virtuais de comunicação.

CONCLUSÃO

Diante das discussões acima, nossa pesquisa propõe debater as possibilidades de trazer para o cotidiano da sala de aula o patrimônio sob a perspectiva dos alunos

e alunas, como maneira de melhorar sua compreensão sobre a história local. Ainda que não se negue a importância do patrimônio já estabelecido no município de Vigia, objetivamos que nossos/as discentes, enquanto membros de uma população rural, possam compreender a noção de patrimônio de maneira mais subjetiva, identificando em suas comunidades os elementos portadores de sua história, aos quais seja possível atribuir uma memória na qual eles e elas estejam verdadeiramente incluídos/das. Este patrimônio, mesmo que não reconhecido em um caráter institucional, pode e deve ser trazido para o debate no ambiente escolar, como ferramenta para colaborar no processo de ensino e aprendizado em história.

A experiência desenvolvida com os alunos e alunas da E.E.E.F.M. Santa Rosa mostrou-se positiva, pois crianças e jovens de diferentes séries (ensinos fundamental e médio) abraçaram a proposta e conseguiram, dentro de suas limitações, apontar diversos elementos em seus espaços de moradia e relacioná-los às suas memórias individuais, familiares e comunitárias, assumindo, desta maneira, um papel de protagonistas na construção de suas próprias narrativas históricas, ao mesmo tempo em que puderam perceber-se enquanto sujeitos de uma história mais ampla, da qual são também agentes transformadores. O processo de construção dessa consciência histórica será apresentado nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II
A ESCOLA ESTADUAL SANTA ROSA – VIGIA DE NAZARÉ / PA

Neste capítulo será apresentado de maneira mais detalhada o espaço no qual a pesquisa foi desenvolvida, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Rosa, bem como sua relação com alunos e alunas oriundos/das de diversas comunidades que compõem a zona rural do município de Vigia de Nazaré. Esta população rural representa a maior parte do alunado em nossa escola, haja vista (como será evidenciado) que as crianças e jovens residentes na localidade onde a instituição está situada são, numericamente, minoria. Procuramos disponibilizar informações sobre estas localidades, suas características econômicas, culturais e de infraestrutura, além de características de sua população. Estes dados ajudarão na identificação do perfil de nosso alunado para, a partir disso, podermos definir quais metodologias são adequadas ao processo de ensino-aprendizagem em história na referida instituição.

Sobre a escola, será apresentado um breve histórico a partir de informações disponíveis nos arquivos da instituição. Também será feita uma discussão envolvendo os elementos normativos que visam à orientação da educação básica e suas implicações com a prática didático-pedagógica a ser desenvolvida em nossa escola, enfatizando nesse movimento o ensino e o aprendizado de história dos alunos e das alunas. A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fazem parte dessas discussões.

À luz dessas informações, ganha espaço o debate sobre a necessidade e as possibilidades do uso da educação patrimonial com este alunado, levando em consideração a realidade específica destes/destas jovens enquanto parte de uma população rural. Condizente com os diálogos já feitos acerca das dificuldades de identificação dessa parcela da população com os elementos institucionalizados do patrimônio cultural mais centralizado na sede do município, em função da tradição memorialista elitista e excludente geralmente atribuído a eles, desenvolvemos uma metodologia que priorizasse a definição, pelos/as discentes, de novos patrimônios, relacionados ao seu olhar ante suas experiências subjetivas, familiares e comunitárias. O trabalho foi realizado em sala de aula, através da apresentação de conceitos básicos sobre patrimônio (necessário devido ao pouco ou nenhum contato prévio dos/as alunos/as com o tema) e fora do espaço escolar, quando nossos/as discentes realizaram produções em texto e imagem dos patrimônios por eles/elas eleitos. Todo o percurso inicial desta atividade didático-pedagógica está relatado neste capítulo.

Uma situação também evidenciada dentro da análise sobre a utilização do patrimônio cultural no ensino de história foi a carência de materiais de apoio ao trabalho didático, sobretudo quando se reporta à realidade rural. Os manuais disponibilizados pouco abordam a temática e, quando o fazem, restringem sua abordagem a espaços que pouco têm a ver com a realidade vivenciada e identificável pelos educandos e educandas. Esta lacuna suscitou a reflexão quanto à possibilidade de construir, junto aos/às discentes e como um desenrolar da atividade de identificação de um patrimônio próprio do espaço rural, um material didático acessível a docentes e discentes, que possa ser utilizado como suporte nas aulas de história em que o tema do patrimônio cultural seja contemplado. No desenvolvimento da metodologia de ensino e na construção deste produto, vislumbra-se como objetivo a ser alcançado o estabelecimento de uma abordagem histórica que verdadeiramente possa romper com o tradicionalismo do fazer didático-pedagógico da disciplina e, por consequência, a edificação de uma sólida consciência histórica em nossos/as jovens estudantes, a partir de seu protagonismo enquanto agentes produtores/as de um dado conhecimento histórico.

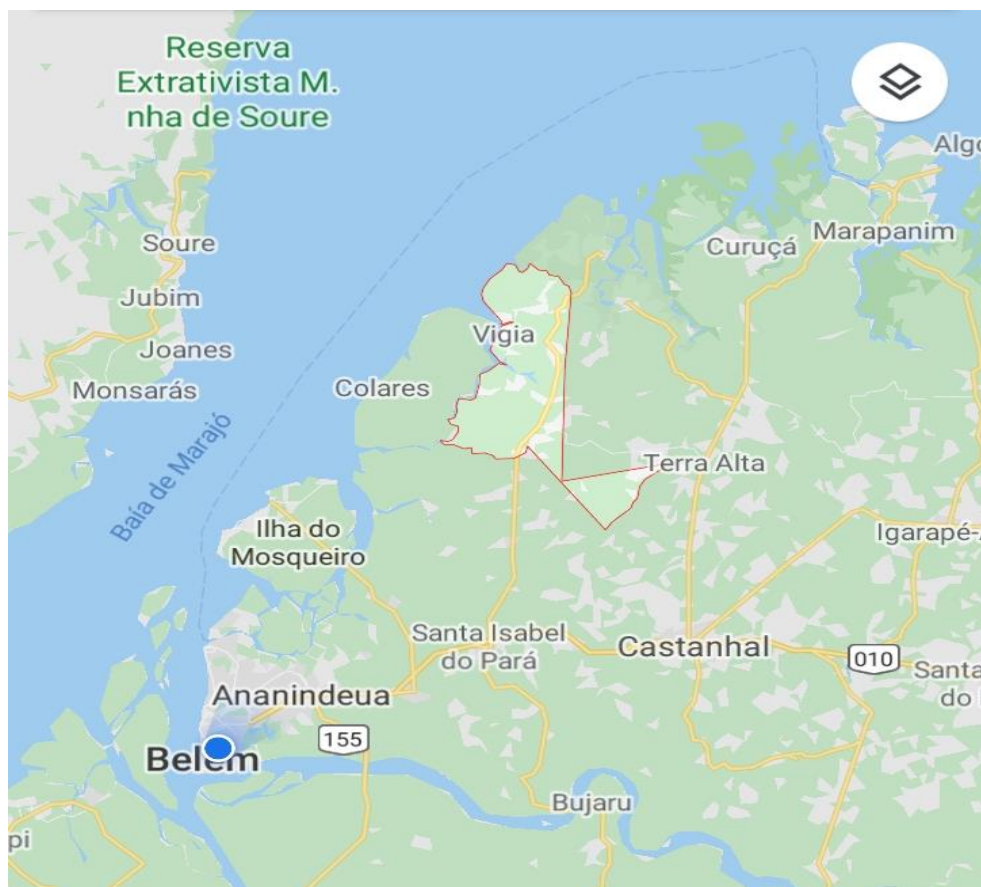
2.1- VIGIA E AS COMUNIDADES RURAIS

O município de Vigia está localizado a, aproximadamente, 100 km de distância da capital do Estado, Belém¹⁵. Ocupa uma área de 539,1 km² tendo, de acordo com o último censo, uma população estimada em 53.686 habitantes¹⁶. É vizinho dos municípios de Colares, São Caetano de Odivelas, Santo Antônio do Tauá e Terra Alta, tendo também contato com a Baía do Marajó, conforme mostrado no mapa da figura 9. Além da sede situada às margens do rio Guajará-Mirim, possui dezenas de comunidades rurais, localizadas às margens da rodovia PA 140 ou a acessadas por meio de ramais a partir da referida rodovia.

¹⁵ O site <https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-vigia-e-belem-pa> apresenta a medida de 103 km como distância de condução, com tempo de viagem estimado em 1 h e 55 min. Já em linha reta, a distância entre os dois municípios seria de 77 km.

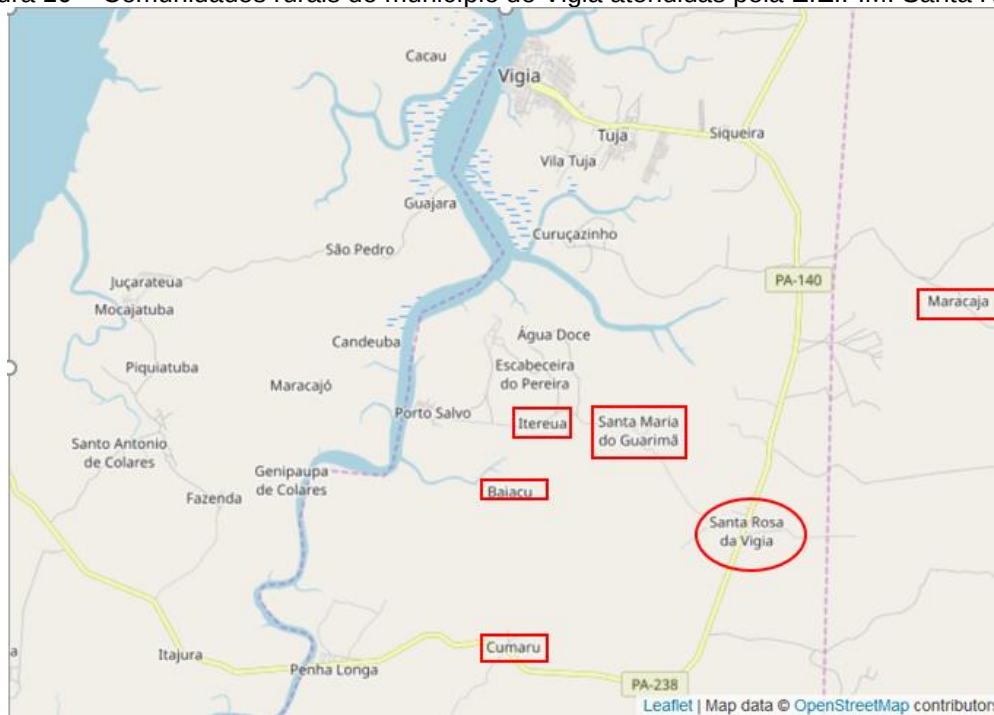
¹⁶ Fonte: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-vigia.html>

Figura 9 – Localização do município de Vigia de Nazaré



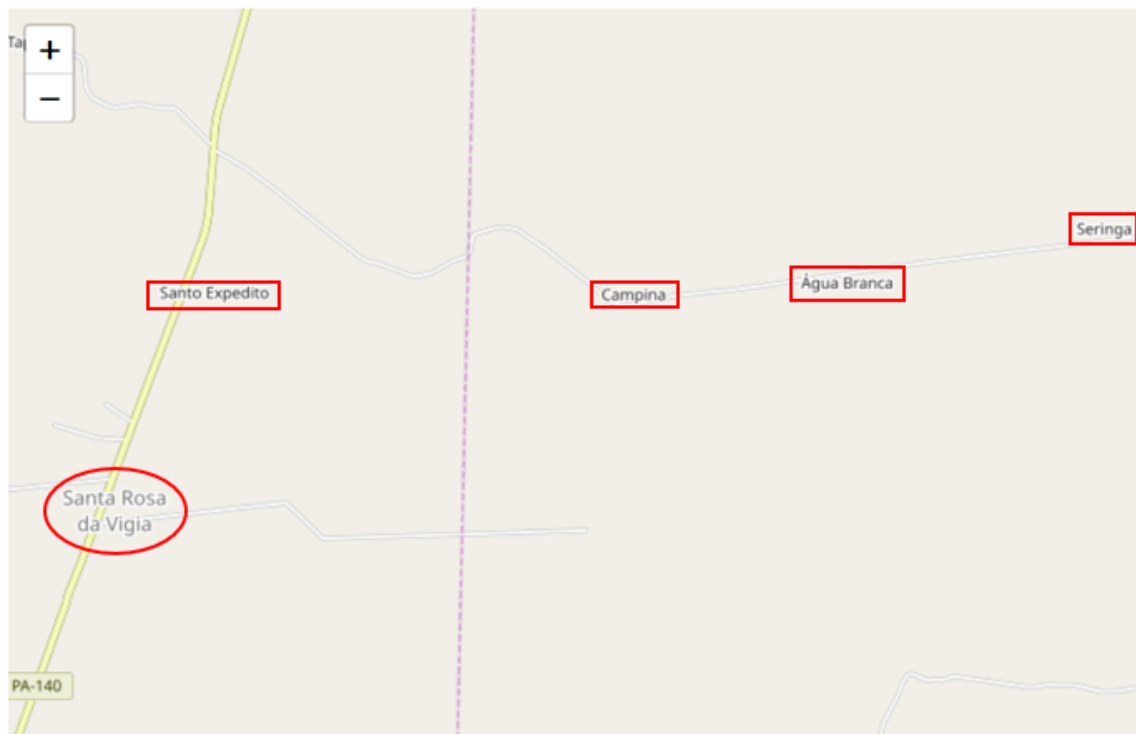
Fonte: Google mapas

Figura 10 – Comunidades rurais do município de Vigia atendidas pela E.E.F.M. Santa Rosa



Fonte: Retirado de <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-vigia.html>

Figura 11 – Comunidades rurais (continuação)



Fonte: Retirado de <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-vigia.html>

Figura 12 – Comunidades rurais (continuação)



Fonte: Retirado de <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-vigia.html>

Nas figuras 10, 11 e 12 a região circulada em vermelho representa a vila de Santa Rosa, onde está localizada a escola-campo desta pesquisa. As demais áreas cercadas por um retângulo vermelho representam algumas das comunidades atendidas pela referida escola. Isto significa que em todas essas comunidades – algumas bem distantes do local onde situa-se a instituição de ensino – temos jovens e crianças (e eventualmente até adultos), que são alunos e alunas da Escola Santa Rosa. Dentre essas diversas comunidades podemos visualizar as de Santa Maria do Guarimã, Iteréua, Baiacu, Cumaru, Maracajá, Santo Expedito, Campina, Água Branca, Seringa, Águas Claras e Meratauá. Nestas comunidades a produção econômica gira em torno, principalmente, das atividades agrícolas – com destaque para a agricultura familiar – e da pesca, ainda que o serviço público, a prestação de serviços domésticos e o trabalho na construção civil também sejam relevantes fontes de renda para essa população¹⁷. É comum, dadas as limitadas opções que o mercado de trabalho oferece, que jovens ao concluírem seus estudos básicos desloquem-se para os centros urbanos mais próximos (Belém, Castanhal, Ananindeua) ou para outros estados em busca de emprego ou de aprimoramento educacional e/ou profissional.

Algumas dessas comunidades podem ser acessadas com relativa facilidade por estarem situadas às margens de rodovias pavimentadas, como acontece com as vilas de Santa Rosa, Santo Expedito e Cumaru, por exemplo. Outras têm como vias de acesso estradas vicinais, não pavimentadas e, na maior parte do ano, com sérios problemas em sua conservação. Nos períodos de maior estiagem, a poeira é intensa, o que causa desconforto para os que transitam por ela, sobretudo os que fazem uso de motocicletas. Nos períodos de chuva é constante a formação de atoleiros, tornando ainda mais complicada a circulação. O transporte regular ligando essas comunidades à sede do município – e umas às outras – é feito, em sua maioria, por ônibus de particulares e/ou pequenas empresas locais, que estabelecem horários bastante limitados, geralmente uma viagem apenas ao dia e pela parte da manhã. Fora desses horários, o deslocamento (para quem não possui veículos próprios) é feito principalmente através do serviço de mototáxi, que não é um serviço legalizado junto

¹⁷ De acordo com pesquisa diagnóstica realizada como parte do processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, as atividades rurais e agrícolas constituem a base econômica das famílias dos discentes, ainda que outros ramos profissionais tenham sido mencionados. Em questionário aplicado no mês de maio de 2019, 52% dos responsáveis pelos alunos declararam-se profissionais do campo: lavrador(a), agricultor(a) e/ou trabalhador(a) rural. Declararam-se pedreiros 19%, 11% tem formação técnica, 11% são motoristas e 7 % professores. Fonte: ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 12

aos órgãos públicos e que acaba sendo uma fonte de renda para muitos dos jovens da região.

A religiosidade cristã é muito presente na vivência dessas comunidades. As festividades religiosas em honra a santas e santos católicos são eventos que movimentam a população não apenas da sede da festa, mas também de outras localidades. As celebrações litúrgicas e principalmente as quermesses são amplamente frequentadas pelos moradores do local onde se realizam e por visitantes de outras vilas. As denominações evangélicas ou protestantes também são muito expressivas em praticamente todas as comunidades. Em algumas delas a população evangélica representa parte significativa de seus moradores, como acontece, por exemplo, em uma área de invasão localizada na vila de Santa Rosa, denominada pelos residentes do local de “Vale da Benção”.

Além dos festejos religiosos, outras manifestações marcam a vida cultural desses espaços. Grupos de danças típicas como carimbó e as quadrilhas juninas são organizados e realizam apresentações em épocas específicas do ano, sobretudo durante as quadras do mês de junho. A comunidade do km 35 e as vilas de Santa Rosa, Cumaru e Baiacu são exemplos de locais onde estas manifestações ocorrem. Na vila de Porto Salvo a tradição vigiense das bandas de música é representada pela Banda 25 de Dezembro, fundada em 1968 a partir da dissolução de duas bandas que mantinham certa “rivalidade” no século XIX, a “Sete de Setembro” e a “Arcádia”¹⁸.

Santa Rosa, Cumaru, Guaxinguba, Meratua e Maracajá são algumas das vilas que têm como grande atrativo os balneários. Públicos ou particulares, esses locais recebem visitantes do município e de fora dele, que são atraídos pelos igarapés.

De acordo com o censo de 2010 do IBGE, dos 47.889 habitantes do município de Vigia, 15.536 viviam na área rural¹⁹.

Segundo o censo escolar de 2014 publicado no Inventário Turístico de Vigia (2017), o município possui, espalhadas entre a sede e as áreas rurais, 93 escolas públicas de ensino fundamental e 03 escolas particulares. No nível médio, há 07 escolas públicas, não havendo instituições privadas para esse nível de ensino²⁰.

¹⁸ Fonte: <https://www.culturavigilenga.com/banda-25-de-dezembro-porto-salvo>

¹⁹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vigia/pesquisa/23/25207>

²⁰ GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. *Inventário da oferta turística do município de Vigia de Nazaré*. Belém. 2017. p. 33

2.2- A ESCOLA-CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa relatada neste trabalho foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santa Rosa, localizada na área rural do município de Vigia de Nazaré e situada na vila homônima (Santa Rosa).

Fundada na gestão do então governador Jader Fontenelle Barbalho, tendo à época Romero Ximenes Pontes como secretário de educação, a escola iniciou suas atividades no dia 23 de março de 1994²¹. Inicialmente, atendia apenas o 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental), funcionando nos turnos da manhã e tarde, tendo como primeiro diretor o professor Haroldo Silva Oliveira e como secretária, Rosemary Oliveira Rabelo.

Em 2001, na gestão do professor Alcides Moraes dos Santos, tendo a professora Odina Saldanha Leal como secretária, foi implantado o Ensino Médio, inicialmente no Sistema Modular²² e, posteriormente, no modelo Regular. Em 2006, em função do afastamento do então diretor, passa a responder pela escola a coordenadora do Conselho Escolar, professora Ilma de Sousa Brito Cardoso, empossada diretora no ano de 2008, tendo como vice-diretor o professor Gilmar Monteiro de Brito.

Em 2011 a direção passa às mãos do professor Rosinaldo Luiz da Silva Oliveira e assume a função de Secretária Leidiane Palheta Alves. No ano seguinte, assume a direção a professora Jane Simone Queiroz de Lyra, que voltará a exercer o cargo três anos depois após o afastamento da professora Ana Lúcia Margalho, que havia assumido a função de diretora em 2015.

Em 2020, sob a direção da professora Ivanilza Ferreira Santos e o Conselho Escolar sob a coordenação da professora Narcilete Carneiro Ferreira, a E.E.E.F.M. Santa Rosa contava com 662 alunos matriculados²³, funcionando nos turnos da

²¹ Fonte: ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 15-16.

²² O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é uma modalidade de ensino voltada para áreas mais distantes das sedes dos municípios, onde o ensino regular não é ofertado por dificuldades de infraestrutura, acessibilidade ou pouca demanda de alunos. Caracteriza-se pela formação de módulos com número reduzido de disciplinas da grade curricular, cujas aulas são ministradas diariamente por um período mais curto. Ao longo do ano letivo, vários módulos são formados, contemplando todas as disciplinas as quais os alunos devem ter acesso.

²³ São 382 alunos do Ensino Fundamental I – 09 anos do 6º ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino; 254 alunos do Ensino Médio nos turnos vespertino e noturno; e 26 alunos do Projeto Mundial Médio (segundo segmento), no período vespertino. Fonte: ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 11.

manhã, tarde e noite e oferecendo o Ensino Fundamental Regular, o Ensino Médio Regular e o Projeto MUNDIAR²⁴ em nível Médio.

No que diz respeito aos elementos humanos, a escola possui, no momento da pesquisa, 22 professores, 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 especialistas em educação, 1 secretária, 1 auxiliar administrativa e 7 profissionais de apoio que exercem funções diversas, como servente, merendeira e vigia²⁵.

Seu espaço físico é constituído 4 blocos de prédio, interligados por corredores cobertos. No primeiro encontra-se a parte administrativa: diretoria, coordenação pedagógica, secretária, sala dos professores, além de depósitos para materiais permanentes e de limpeza e de uma sala inicialmente destinada à criação de uma sala de leitura, mas que, por necessidade da demanda, foi transformada em sala de aula (ver figura 15). Paralelo a este bloco, temos outro que abriga os banheiros dos alunos, a cozinha e despensa e uma área destinada para a merenda dos alunos, mas que eventualmente é utilizada também para reuniões e apresentações de projetos, já que a escola não dispõe de auditório (ver figura 16). Mas atrás estão dois blocos paralelos onde se localizam as 8 salas de aula, sendo quatro em cada bloco, observados nas figuras 17 e 18. Além disso, a escola conta com uma ampla área aberta sem utilização regular. Por vezes, nesse espaço – sobretudo na parte localizada ao lado do bloco onde se encontram as salas da direção e da coordenação – são realizadas as atividades ligadas às aulas práticas de Educação Física, pois o local que servia de quadra encontra-se há muito tempo em condições inadequadas para tais atividades (observar as figuras 20 e 21).

²⁴ Iniciado em 2014, o Projeto Mundiari foi desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) em parceria com a Fundação Roberto Marinho, tendo como objetivo acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade-série. Nesta modalidade, o ensino fundamental pode ser concluído em 24 meses e o ensino médio em 18 meses. As aulas são realizadas parte através de videoaulas e parte pela intervenção do professor mediante atividades. Os professores se dedicam exclusivamente a uma turma, ministrando aulas em todas as disciplinas. Fonte: <http://www.consed.org.br/portal/noticia/estudantes-do-para-recebem-formacao-pelo-projeto-mundiar#:~:text=Ensino%20%2D%20O%20projeto%20Mundiar%20%C3%A9,e%20o%20m%C3%A9dio%2C%20em%2018>.

²⁵ Fonte: ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 13-14.

Figura 13 – Frente da escola



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 14 – Entrada da escola



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 15 – Bloco administrativo



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 16 – Pátio central



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 17 – Bloco de salas à esquerda



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 18 – Bloco de salas à direita



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 19 – Sala de aula



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 20 – Quadra



Foto: Jesimar Cardoso

Figura 21 – Área externa ao lado do bloco administrativo



Foto: Jesimar Cardoso

Pode-se perceber, portanto, que a Escola Santa Rosa é uma instituição de porte médio – considerando que a maior parte das escolas localizadas na zona rural do município possui número bem inferior de alunos, turmas, além de uma estrutura com quantidade menor de salas de aula e menos funcionários –, que conta com poucos recursos, tanto no aspecto humano quanto físico. Carece de um número maior de profissionais – especialmente os de apoio ao trabalho docente e administrativo –, bem como de espaços pedagógicos, como biblioteca, sala de informática e outros.

Em 2013, foi anunciada uma reforma geral na escola. A placa fixada em frente ao prédio pelo governo estadual à época informava um orçamento de R\$ 548.911,14

para a realização da obra. O projeto incluía a construção de vários desses espaços pedagógicos ausentes na descrição acima, além de uma quadra coberta. Porém, a obra foi interrompida antes de sua conclusão e, a despeito das insistentes cobranças por parte do Conselho Escolar, a Secretaria de Educação não apresentou justificativas plausíveis para o fato.

Em 2019 foi comunicado à escola que ela havia sido uma das escolhidas, na região, para desenvolver o projeto piloto “Novo Ensino Médio”, pelo que deveria atuar, em 2020, com experiências inovadoras para com as turmas desse nível de ensino, o que, no entanto, foi parcialmente prejudicado em função da interrupção das atividades presenciais devido à pandemia do novo coronavírus.

2.2.1- Corpo discente da E.E.E.F.M. Santa Rosa

Além dos alunos da própria comunidade, a Escola Santa Rosa recebe crianças e jovens de diversas outras localidades vizinhas, que, de acordo com os registros da própria instituição, chegam a compor o equivalente a 90% de seu alunado.

Em função da distância de suas residências e da ausência de um transporte regular que contemple todas as comunidades em todos os dias e horários, os/as alunos/as, para poderem se deslocar até o colégio, são atendidos pelo serviço de transporte escolar. Este transporte, subsidiado pelo Governo do Estado por meio de sua Secretaria de Educação, é composto por vários veículos (no início de 2020 eram 5 veículos, entre ônibus e micro-ônibus), que estabelecem, junto à gestão da escola e a partir das necessidades dos discentes, as rotas que serão feitas ao longo do ano letivo. A tabela abaixo foi obtida a partir das planilhas do transporte escolar. Mostra toda as localidades que possuem crianças e jovens estudando na escola. Nela é possível observar, turma por turma, a quantidade de alunos e alunas residentes em cada comunidade²⁶. A partir das informações fornecidas por ela pode-se confirmar as afirmações de que o alunado da referida escola provém, principalmente, de outras comunidades da zona rural do município, além da vila de Santa Rosa.

²⁶ Alguns alunos, por terem se matriculado após o início do ano letivo ou por não fazerem uso do transporte escolar não constam nestas planilhas, o que explica uma possível incompatibilidade entre o total de alunos mostrados na tabela e o número de discentes registrado no PPP da escola.

Tabela 1 – Relação alunos X comunidades

COMUNIDADE	6º 1M	6º 2M	6º 3M	7º 1M	7º 2M	8º 1M	8º 2M	9º 1M	7º 1T	8º 1T	9º 1T	1º T	2º 1T	2º 2T	3º 1T	3º 2T	1º N	2º N	3º N	MUNDIAR	TOTAL
STA. ROSA	10	3	4	12	8	16	1	13	7	2	10	5	2	6	3	2	10	3	5	7	129
MERATAUA	5	1	5	3	3	2	5	4	2	7	4	2	4	3	3	1	3	2	3	1	63
KM 43	-	4	1	4	6	7	8	3	-	3	2	5	4	1	6	2	-	1	3	-	60
STA. Mª GUARIMÃ	6	1	3	2	4	2	2	1	-	2	1	5	7	4	4	-	2	3	-	2	51
BAIACU	1	3	2	4	2	-	-	4	1	1	2	3	7	-	5	-	2	1	1	2	41
KM 35	2	2	4	2	-	-	2	-	1	-	-	3	2	1	3	2	1	-	2	2	29
MARACAÇA	-	-	1	-	-	-	-	-	10	2	4	2	3	1	-	1	-	-	-	-	24
CUMARU	5	1	2	1	-	-	3	-	2	-	2	2	-	-	1	-	1	-	-	3	23
CAMPINA	-	2	4	-	1	3	3	2	1	2	-	-	-	-	2	-	-	1	-	1	22
KM 36	-	1	1	1	1	-	-	-	1	1	2	4	1	-	1	2	3	-	2	-	21
RIO GRANDE	1	-	-	-	-	1	2	4	2	1	1	-	2	2	-	-	-	-	-	2	18
SERINGA	-	2	1	-	-	-	1	-	2	2	1	2	1	1	1	-	2	-	1	-	17
RIO BRANCO	-	-	-	1	3	-	3	-	1	-	-	1	-	2	2	2	-	-	-	-	15
KM 42	-	4	1	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	-	1	-	1	-	-	-	12
ÁGUA DOCE	-	2	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	2	1	-	-	-	-	-	1	10
ST. EXPEDITO	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	1	-	1	-	3	-	09
QUAXINGUBA	-	-	-	3	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	08
ITAPARI	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	3	-	-	-	-	-	08
PORTO DO MEIO	-	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	07
KM 37	-	-	-	-	1	-	-	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	07
GUAJARÁ	-	2	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	07
QUATRO MARCOS	2	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	06
KM 38	1	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	06
KM 41	-	2	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05
ITEREUA	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	04
ÁGUA BRANCA	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	04
ÁGUA CLARA	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	04
JUCARATEUA	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	04
CAMUTÁ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	03
PEREIRA	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03
MARABITANAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
KM 40	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
PENHALONGA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	01
RISCA	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
BAIXINHA	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
KM 28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01

Fonte: planilhas do transporte escolar – E.E.E.F.M. Santa Rosa

Percebemos que, individualmente, a vila onde se localiza a escola tem, em algumas turmas, a maior quantidade de alunos, ainda que isso não seja uma regra. Entretanto, quando se observa a totalidade dos discentes, é muito claro que o alunado residente próximo à escola corresponde a uma porcentagem muito pequena do público total nela matriculado. Podemos então dizer que a Escola Santa Rosa acaba se transformando em uma escola polo na região, abraçando jovens de diferentes espaços²⁷.

2.3- POSSIBILIDADES DE ENSINAR / APRENDER HISTÓRIA

No aspecto socioeconômico, o perfil de um alunado rural é, portanto, bem marcante. Isto justifica a necessidade de metodologias de ensino próprias, que

²⁷ A tabela mostra, por exemplo, 1 aluno do 8º ano do turno da tarde residente no Km 28. Essa localidade pertence, oficialmente, ao município de Santo Antônio do Tauá. Dessa maneira, é possível dizer que a escola atende até mesmo alunos residentes fora do espaço delimitado como fronteira da cidade de Vigia.

ênfatizem e valorizem as peculiaridades das realidades vivenciadas por estes/estas jovens. Ainda que mergulhados em uma realidade globalizada, que tende à absorção de padrões multifacetados, esta vivência rural exerce grande peso em seus modos de vida.

A educação no campo precisa compreender e levar em consideração esses aspectos. Como nos diz Viero (2018):

A educação do campo trabalha com sujeitos que tem uma racionalidade, mesmo que expostos a um processo desenvolvimentista, eles têm uma lógica camponesa da questão da família, do peso da tradição, da questão da religião, um conjunto de variáveis de natureza simbólica ou cultural que fazem com que estes sujeitos atribuam significados diferenciados ao mundo. Neste sentido um dos grandes desafios da educação do campo é como trabalhar com diferentes saberes, como criar estruturas para transitar entre diferentes sujeitos com diferentes formas de apreensão do mundo. (VIERO, 2018. p. 79)

Essa realidade, de pessoas que têm contato com uma realidade externa, marcada pela ideia de desenvolvimento, de modernização, mas que ao mesmo tempo conservam o perfil de uma população camponesa cujas tradições exercem forte peso em suas vidas, é muito facilmente percebida em nossa escola. Como já foi dito anteriormente, o processo de globalização aliado à ausência de um trabalho didático-pedagógico que faça emergir a cultura local como objeto de análise pode ser um fator que contribui para que outras identidades facilmente se sobreponham àquelas com as quais nossos jovens poderiam se relacionar. Assim, sem se desprezar as contribuições que uma cultura globalizada pode trazer, é importante sim que os alunos tenham também e prioritariamente contato com a sua própria realidade, suas culturas, vivências religiosas, experiências em comunidade, o trabalho agrícola, a relação com os recursos hídricos e natureza local, e mais do que isso, possam compreendê-la como parte constituinte de uma história do município, do estado, de uma nação, esta última inserida em um contexto mundial, e, por consequência, entender a si próprio como sujeito histórico. Mas para isso, a adoção de metodologias de ensino e aprendizagem específicas são imprescindíveis.

Miguel Arroyo (2007) nos fala acerca dessa temática que a carência de uma política de educação voltada efetivamente para a realidade do campo é um problema de ordem estrutural. Segundo ele, o processo de formação de educadores e as políticas educacionais são predominantemente urbanos. A cidade, vista como o espaço da civilização e do desenvolvimento, é o palco para as práticas educacionais.

O campo é visto apenas como uma extensão, um quintal, um espaço que não precisa, necessariamente, de uma política própria e específica, pois sempre é possível fazer adaptações. Assim, os professores formados na cidade, residindo no centro urbano, pode se deslocar diariamente à escola do campo, retornando à sua casa ao final do expediente, aplicando com os alunos os conhecimentos e as técnicas aprendidas adaptadas à realidade rural. É como se os “ajustes” da educação urbana ao campo fosse suficiente, não sendo, portanto, urgente a elaboração de um programa específico para o cenário rural.

Partindo dessa análise, poderíamos nos interpelar quanto à nossa prática pedagógica voltada ao ensino-aprendizagem em história. Não estaremos nós cometendo os mesmos equívocos quanto ao desenvolvimento de uma educação voltada para indivíduos tão fortemente marcados pela identidade campesina? A realidade do lugar, a memória dos sujeitos locais, as expectativas e possibilidades reais dos educandos estão de fato merecendo a devida atenção em nossos planejamentos do ensino de história e, sobretudo, na execução de nossas ações pedagógicas? Ou será que apesar de todo o discurso de mudança, de transformação, ainda estamos presos a práticas conteudistas e distantes do *locus* de nosso alunado?

Quando, em nossa pesquisa, nos propusemos a trabalhar com o patrimônio cultural, percebemos de imediato uma dificuldade quanto à adequação desse tema dentro de um conteúdo programático já estabelecido. Tanto no ensino fundamental como no médio, a temática patrimonial não é vista de modo muito claro, tendo, dessa maneira, que ser incluída, quase como um tema transversal. Ainda assim, as adaptações se fazem necessárias, haja vista a pouquíssima oferta de materiais voltados para essa discussão.

É sempre importante frisar que os materiais de apoio ao trabalho didático-pedagógico são, em sua maioria, produzidos em outras regiões e dificilmente contemplam de modo satisfatório os anseios por conhecer a realidade histórica de nosso espaço. Na Escola Santa Rosa, por exemplo, o livro didático de história para o ensino fundamental enviado para o triênio 2020-2021-2022 (ainda que não tenha sido o escolhido pela equipe da disciplina) foi o da coleção *Araribá Mais*, da editora Moderna²⁸. No volume voltado para o 6º ano, além de não haver um capítulo ou mesmo um tópico referente ao patrimônio cultural, quando este tema é mencionado é na

²⁸ Araribá mais: História. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

legenda de uma imagem dentro da temática “As fontes históricas e as interpretações”. A imagem em questão mostra uma roda de capoeira e a legenda traz a seguinte informação:

A capoeira é uma manifestação cultural cuja história tem mais de 200 anos. Para os historiadores, é uma fonte histórica imaterial, pois seu canto e seus movimentos preservam a memória do que muitas gerações, especialmente de afrodescendentes, já viveram. Em 2014, a capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Roda de capoeira na cidade de Salvador (BA), 2016²⁹.

É claro que podemos, a partir das noções contidas neste pequeno texto, iniciar uma discussão mais aprofundada sobre o patrimônio, seus conceitos, sua importância e sua relação com as pessoas que com ele se relacionam. Mas isso precisará ser feito deixando de lado o referido manual didático e interrompendo a sequência de conteúdo proposta por ele. E caso desejemos que nosso aluno tenha uma visualização melhor acerca do tema, teremos que organizar um material específico, já que, como dito acima, há uma carência quanto a isso e quando ocorre o patrimônio regional e local não aparece.

É claro que temos – ou pelo menos deveríamos ter – autonomia quanto a esse tipo de metodologia, quanto à maneira de ensinar e quanto ao que ensinar. Porém há casos em que docentes têm esta autonomia limitada em função da imposição de seguir um conteúdo programático previamente estabelecido (em que, às vezes, não são contemplados certos temas que se desejaria trabalhar), ou do pouco tempo disponível para o cumprimento desse programa, ou ainda, em relação ao ensino médio, da necessidade de observar conteúdos que tornem o aluno apto a realizar os exames seletivos para ingresso nas universidades, mas talvez principalmente da ausência de conhecimento sobre abordagens didáticas adequadas à relação entre o conhecimento histórico e a realidade social – o que acaba tornando-os reféns do currículo e do livro didático.

Não se pretende dizer que essas demandas não são importantes. Mas levando em consideração o perfil anteriormente traçado acerca do alunado que a E.E.E.F.M. Santa Rosa possui, cabe refletir se é justo estabelecer anseios e metas de vida uniformizados a todos os discentes. Aliás, essa reflexão é pertinente a qualquer

²⁹ Araribá mais: História. São Paulo: Editora Moderna, 2018. p. 14.

instituição de ensino, já que é razoável presumir que a diversidade pode ser encontrada em todas elas. Mas no caso específico da escola objeto de nossa pesquisa, o caráter predominantemente rural de nossos alunos precisa ser levado em conta ao se pensar nos objetivos do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido.

É claro que há alunos que anseiam com o ingresso ao ensino superior e anualmente vários alcançam este objetivo. Temos, inclusive, vários ex-alunos que, hoje, são funcionários da escola – exercendo tanto funções no magistério como trabalho não-docente. Mas há também uma parcela deles³⁰ que não compartilham da mesma perspectiva quanto a suas vidas após o término do ensino básico. Para muitos, uma vivência acadêmica não faz parte de suas ambições; para outros, certas áreas de estudo não são relevantes para os projetos de vida que imaginaram. O nosso processo de ensino e aprendizagem precisa levar em consideração essas diferentes aspirações. Arroyo mostra-se muito crítico à tendência de generalização simplista de direitos, no caso da educação. Segundo ele:

Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar. (...)

As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças. É também nesse reconhecimento que a cidadania, considerada como condição de sujeitos sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais. (ARROYO, 2007. p. 160-161)

É preciso, portanto, pensar em metodologias que não apenas atendam ao cumprimento de conteúdos, mas que acima de tudo permitam aos/às jovens discentes verem sentido naquilo que aprendem, compreendendo seu mundo, seu espaço, sua realidade por meio do ensino escolar, e no nosso caso específico, do ensino da história.

³⁰ Uma pesquisa que revelasse de modo quantitativo essa demanda seria de grande contribuição neste trabalho, porém a interrupção das atividades presenciais em função da pandemia do Covid-19 ocorrida durante a finalização da pesquisa impossibilitou a obtenção de dados mais específicos.

2.4- BNCC, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA E.E.E.F.M. SANTA ROSA

As angústias quanto à educação de caráter generalizante, ao ensino conteudista e desassociado da realidade do aluno parecem ter ecoado nas políticas públicas voltadas para as práticas didático-pedagógicas em nosso país. Se não na prática, pelo menos no aspecto teórico temos hoje diversos documentos normativos que buscam orientar o processo educacional escolar no sentido de corrigir esses desacertos apontados anteriormente. Um desses documentos que merece uma menção é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este documento traz como uma de suas principais justificativas o estabelecimento de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”³¹. De modo geral, busca definir diretrizes curriculares comuns, com habilidades e competências voltadas para o que e como se deve aprender. As discussões que levaram à homologação deste documento, em 2018, se estenderam por vários anos e passaram por diferentes momentos.

Quando se pensa na ideia de uma “formação básica comum”, muitas referências³² remetem à Constituição de 1988, que em seu artigo 210 determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”³³. Esta menção, porém, é um tanto quanto genérica, não aprofundando de maneira consistente o modo como esta formação seria efetivada.

Anos depois, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a concepção de uma base comum torna-se mais evidente. Em seu artigo 26, este documento determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p. 07.

³² Uma busca rápida na internet nos apresenta diversas fontes que levam a esse ponto de partida. Sobre o histórico das discussões e leis que precederam a homologação da BNCC, ver: <https://educacao.imagine.com.br/bncc/>; <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>; <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>

³³ Fonte: <https://educacao.imagine.com.br/bncc/>

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos³⁴.

Importante observar que, já na redação desta lei, há uma orientação para que, mesmo com o estabelecimento de uma base que seja comum a todos os currículos, as particularidades regionais devam ser levadas em consideração, o que será de fato incorporado, posteriormente, ao texto da BNCC.

Entre 1997 e 2000 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), voltados principalmente para a elaboração de currículos para a educação básica em seus diversos níveis de ensino (fundamental e médio).

Em 2010 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), importante documento que sistematizou alguns dos princípios já estabelecidos em legislações anteriores, destacadamente a LDB. Em seu capítulo II, este documento estabelece a organização da base comum nacional do ensino básico, determinando como integrantes

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso³⁵

Entretanto, ressalta a importância de uma parte diversificada que complemente e enriqueça a base comum, não devendo ser constituída como um bloco separado desta, mas articulada de maneira que se conectem ao longo do processo de execução dos projetos políticos pedagógicos³⁶. Ainda sobre a parte diversificada, ressalta no artigo 15 que ela deve prever

o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio,

³⁴ LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Art. 26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

³⁵ Resolução CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Art. 14, § 1º. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

³⁶ Resolução CNE/CEB Nº 14. Art. 14, § 3º. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola³⁷.

Ainda em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que debateu sobre a educação básica e a possibilidade de um Plano Nacional de Educação, do qual a Base Nacional Comum Curricular fizesse parte. Uma 2ª Conferência Nacional de Educação foi realizada em 2014. Das deliberações deste encontro foi elaborado um documento que se tornou importante referencial para a concretização da BNCC.

Em junho de 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. A portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta para a Base Nacional Comum Curricular estabelecia, em seu § 1º, que esta comissão seria formada

por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação³⁸.

Além disso, fariam parte também profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. (Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Art. 1, § 1º)

Dessa comissão, foi elaborada e disponibilizada, em setembro do mesmo ano, a 1ª versão da BNCC. Em dezembro foram feitas mobilizações em escolas de todo o país para análise e discussão do referido documento.

Em 2016 foi apresentada a 2ª versão da BNCC, que também foi alvo de debates e análises através de Seminários Estaduais promovidos pelo Consed e pela Undime, dos quais participaram professores, gestores e especialistas em educação.

A 3ª versão do documento começou a ser redigida ainda em agosto de 2016, sendo a versão final entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano seguinte. Após elaboração de um parecer e um

³⁷ Resolução CNE/CEB Nº 14. Art. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

³⁸ Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Art. 1, § 1º. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx

projeto de resolução, o documento foi novamente enviado ao MEC, sendo, então, homologada, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2018, em um processo semelhante de elaboração de versões prévias seguidas de análises, estudos e debates envolvendo sujeitos diversos ligados à prática educacional, começou a ser pensada a Base Nacional Comum voltada para a etapa do Ensino Médio. Sua versão final foi definitivamente homologada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, no dia 14 de dezembro.

Quais aspectos da BNCC podem servir de norte para nosso trabalho, dentro da perspectiva exposta anteriormente no sentido de promover uma educação que respeite as peculiaridades de nosso alunado e leve-o a pensar sobre sua realidade mais próxima? Onde o trabalho com o patrimônio cultural das comunidades rurais de Vigia de Nazaré encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular?

Em sua introdução, a BNCC apresenta as competências gerais a serem observadas na educação básica. A competência de número 6 fala em

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade³⁹.

Este tópico parece vir ao encontro de duas situações que foram mencionadas há pouco: ampara a ideia de fazer da cultura local, das experiências cotidianas, da vivência em comunidade um objeto de estudo para a compreensão de mundo dos alunos, além de justificar um tipo de trabalho pedagógico que leve em consideração outras finalidades para o processo de ensino que não esteja necessariamente ligado ao ingresso na universidade, ou que, se for esse o caso, permita ao aluno desenvolver sua autonomia de escolha da sua carreira a partir de suas aptidões e preferências.

Outra característica enfatizada no documento e que nos parece satisfatória é o rompimento com a concepção de educação baseada na acumulação de informações. Em conformidade com nossa crítica a um processo de ensino “conteudista”, a BNCC destaca seu compromisso com uma educação integral. Entenda-se esta expressão não apenas relacionada ao tempo de permanência do

³⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p.09.

aluno no espaço escolar, mas sobretudo à ampliação da formação e do desenvolvimento desse aluno.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2018. p. 14)

Nesta perspectiva, o aluno e mesmo o professor não são mais conduzidos a reproduzir apenas um conteúdo pronto que será imposto a eles, mas poderão desfrutar da autonomia de adequar seus objetos de estudo àquilo que realmente desperte seu interesse e lhe seja portador de um significado real.

Talvez um dos pontos que tenha causado grande inquietação em relação à BNCC seja a questão referente aos currículos. Quando se fala em uma base “comum”, a imediata reação poderia ser questionar a possibilidade de estabelecer um currículo uniforme em um país com tamanha diversidade como é o Brasil. E para aqueles que estão mais distantes dos grandes centros econômicos ou das tomadas de decisões, como é o nosso caso, no Norte do país, as incertezas eram ainda maiores. Seria possível ter suas particularidades regionais, suas identidades culturais contempladas em um currículo que se pretende fazer alcançar a totalidade do território brasileiro? Haveria dentro de um currículo nacional a expectativa de se debater a história e a cultura amazônica sem se deixar cair em reduções e estereótipos? Mas, pelo menos na perspectiva teórica, o texto da BNCC parece responder de maneira positiva a esses questionamentos.

Como já havia sido observado na LDB e nas DCNs, a implantação de uma base curricular comum não anula a elaboração de currículos que versem sobre temas locais. Pelo contrário, ambos os documentos ressaltavam a importância de complementar a parte comum dos currículos com componentes diversificados, portadores das especificidades regionais.

Essas adequações devem ser feitas a partir de ações como:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;⁴⁰

Sendo assim, a proposta de desenvolver atividades envolvendo o patrimônio cultural com os alunos da Escola Santa Rosa enquadra-se muito bem às orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular, pois permite tomar a realidade do lugar em que eles vivem como um ponto de partida para dar significado ao estudo da história, levando-os a perceber sua cultura e a cultura dos grupos sociais com que se relaciona como integrada a um contexto mais amplo, o qual ele sempre estudou mais talvez nem sempre tenha se identificado, observando ainda as diversidades existentes entre esses contextos. A questão da produção de recursos didáticos específicos para apoio ao processo de ensino também é prevista entre essas ações.

Outro ponto importante no que diz respeito ao estudo do patrimônio local é possibilitar a esses alunos enxergarem sua realidade presente para, a partir dela, pensar o passado e projetar o futuro. Pode parecer um discurso repetitivo, mas na apresentação das competências e habilidades da área de História para o Ensino Fundamental, a BNCC faz essa ressalva, de que

(...) as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual⁴¹.

Também é enfatizada a necessidade de desenvolver todo o trabalho de ensino e aprendizagem da história levando em consideração as experiências, a realidade e o universo não somente dos/das discentes, mas também dos/das professores/as e de toda comunidade escolar⁴².

Ao se apresentar os objetos de conhecimento da disciplina, o documento não aborda especificamente a temática do patrimônio cultural para os níveis do Ensino Fundamental – Anos Finais, e do Ensino Médio. A única referência nesse sentido é encontrada na abordagem voltada ao 5º ano do Ensino Fundamental (portanto, Anos

⁴⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p.16-17.

⁴¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p. 397

⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p. 401

Iniciais), quando da discussão acerca da produção da memória pelos grupos sociais, como um elemento de propulsão para o estabelecimento de identidades e do sentimento de pertença a um determinado grupo. Assim, a produção de patrimônios estaria ligada aos diferentes significados que as memórias individuais e coletivas podem ter⁴³. Assim, a Unidade Temática “Registros da história: linguagens e culturas” traz os seguintes objetos de conhecimento: “As tradições orais e a valorização da memória”; “O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias” e “Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade”, trazendo como habilidades EF05HI07 e EF05HI10, respectivamente:

Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo⁴⁴.

A partir de então, o tema do patrimônio não é mais visto de maneira explícita no texto do documento. O que não impede, no entanto, que a abordagem seja explorada como instrumento para se alcançar outras habilidades, previstas para as séries do 6º ano 9º anos⁴⁵, além das competências da área de ciências humanas, para o nível do Ensino Médio.

Inserido no contexto da Base Nacional Comum Curricular, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E.E.F.M. Santa Rosa passou, em 2020, por um processo de reformulação⁴⁶, adaptando o processo de ensino-aprendizagem às exigências do novo documento normativo que passara a entrar em vigor. Esta reformulação envolveu pais e responsáveis de discentes, equipes gestora e pedagógica da escola, corpo docente e funcionários em geral.

⁴³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p.404

⁴⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p.414-415

⁴⁵ Podemos citar, apenas para exemplificar, as habilidades EF06HI02 (Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas) e EF06HI07 (Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades), listadas entre os conteúdos do 6º ano. Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018. p. 421

⁴⁶ A equipe pedagógica da escola junto à direção e ao corpo docente iniciou o processo de reelaboração do PPP no início do ano letivo de 2020, visando definir as diretrizes do projeto educacional da instituição até o ano de 2023. Porém, em função da pandemia do novo coronavírus, os encontros presenciais ficaram suspensos, inviabilizando a continuidade da ação. Por conta disso, a versão analisada nesta pesquisa não estava totalmente concluída, carecendo ainda de alguns ajustes quanto à inclusão de alterações no regimento interno da escola, de alguns gráficos e de formatação definitiva.

Muitas ideias já anteriormente debatidas também se encontram presentes entre os objetivos do PPP da Escola Santa Rosa e se enquadram à nossa proposta de trabalho com o patrimônio cultural. O rompimento com uma educação meramente verbalista, dando lugar a um processo formativo mais amplo, integral, que vise ao desenvolvimento pleno do aluno enquanto um cidadão é um anseio que na apresentação do documento já se pode vislumbrar. O texto de abertura apresenta a escola como um espaço para que o aluno se manifeste e tenha autonomia em seu próprio aprendizado. O projeto educacional defendido neste documento objetiva direcionar o aluno para um novo tempo, que exige dele o desenvolvimento de novas competências para a compreensão da realidade⁴⁷. Ponto importante deste discurso inicial é o fato de tal Projeto Político Pedagógico ter sido pensado levando em conta a “realidade que circunda a Escola e as famílias dos alunos, pois, certamente, a realidade social destes afeta a sua vida escolar”⁴⁸, o que levou a equipe pedagógica a realizar pesquisa com função diagnóstica com funcionários, alunos e responsáveis no ano de 2019, tendo sido levantados a partir dela dados relevantes que deveriam contribuir para orientar todo o organismo escolar, inclusive influenciando a elaboração dos currículos.

Mais à frente, discutindo sobre as concepções de aprendizagem e ensino, o PPP faz uma interessante ressalva: por priorizar os conceitos científicos no processo de ensino, reconhece a importância da mediação daqueles que dominam os objetos de conhecimento – no caso, os/as docentes; no entanto, não despreza os saberes que os/as alunos/as trazem para o ambiente escolar e que são frutos não da assimilação de conceitos teóricos, mas das suas experiências de vida. Ou seja, o projeto educacional pretendido pela E.E.E.F.M. Santa Rosa se propõe a construir conhecimentos baseado na combinação do saber científico com as tradições e saberes inerentes à experiência social dos educandos, de modo que.

(...) o ponto inicial da aprendizagem deve ser sempre a concepção prévia dos estudantes, a partir da qual se deve proceder a escolha das técnicas, estratégias e atividades a serem desenvolvidas com vistas à mudança dos conceitos para os científicos. O conhecimento a ser construído na Escola deve partir daquele que o estudante traz para a sala de aula, tornando a aprendizagem um processo significativo⁴⁹.

⁴⁷ ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p.02

⁴⁸ ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 04.

⁴⁹ ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 20-21

Isto ampara completamente a proposta de trabalho da qual trata esta pesquisa. Quando pensamos o uso do patrimônio a partir das comunidades rurais que compõem o espaço de atuação da Escola Santa Rosa, buscávamos exatamente essa perspectiva, de tomar como ponto de partida a experiência histórica, identitária e de memória mais próxima do aluno e, então, inseri-la aos objetos de conhecimento que formam o currículo tradicional. Havia, no entanto, um receio por desenvolver uma metodologia que não estivesse assentada nos conteúdos tradicionais, o que perde sua razão de existir quando encontramos respaldo nos discursos que pregam a autonomia do processo de ensino e aprendizagem e o protagonismo dos conhecimentos relacionados à realidade que cerca o universo escolar.

Outro argumento pode ser debatido para justificar o uso desta metodologia. A análise diagnóstica sobre o rendimento dos alunos referente ao ano letivo de 2019 identificou problemas quanto ao aprendizado em diversas disciplinas, em especial língua portuguesa, matemática e história, constatando-se, ainda, que nessas referidas disciplinas havia um índice alto de alunos em regime de dependência⁵⁰. Este baixo rendimento, segundo as conclusões da equipe pedagógica que orquestrou a diagnose, deve-se a um desinteresse por parte de muitos alunos em relação à sua participação no processo de aprendizagem. As causas desse desinteresse, por sua vez, estariam ligadas a uma série de situações, tais como: a falta de participação da família no processo educativo; falta de estrutura física e material da escola; falta de metodologias inovadoras; ineficiência do transporte escolar entre outros⁵¹.

Diante disso, tornava-se imperativo adotar novas maneiras de conduzir o processo educativo, tornando-o mais atraente aos jovens, possibilitando maior identificação e, conseqüentemente, melhores resultados – não apenas estatisticamente, mas sobretudo em relação ao aprendizado de fato. O Projeto Político Pedagógico da escola propunha, então, algumas ações, como, por exemplo:

- Valorizar as múltiplas inteligências, dando oportunidades para o educando desenvolver suas potencialidades.
- Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania.

⁵⁰ São esses alguns dos dados que, conforme justificado anteriormente, ainda precisavam ser atualizados no PPP, razão pela qual não pudemos apresentar os números correspondentes à quantidade de alunos reprovados ou em dependência.

⁵¹ ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 26.

- Desenvolver conteúdos derivados do cotidiano do educando, utilizando situações que apareçam em sala de aula, discutindo e informando através da interdisciplinaridade.⁵²

Em relação à história, o cotidiano da sala de aula revela muito sobre esse baixo desempenho. Muitos alunos – tanto os do ensino fundamental quanto os do nível médio – apresentam uma visão sobre a disciplina ainda fortemente marcada pela ideia da memorização, da narrativa factual, tendo considerável resistência em romper com este modelo de aprendizado que muitas vezes é reforçado pelos pais e responsáveis e, infelizmente, até mesmo por alguns professores e professoras das séries iniciais do ensino fundamental. E em função dessa concepção sobre a maneira de estudar a disciplina, os discentes manifestam grande dificuldade em assimilar o conceito de compreensão da história. E isso é claramente perceptível na forma como eles lidam com a resolução de atividades, principalmente as de caráter discursivo. Para muitos deles, responder a uma questão subjetiva é tão somente um exercício de transcrição de partes do texto usado como suporte. Produzir um texto com as próprias palavras parece um desafio de grandes proporções para vários estudantes, da mesma maneira que emitir uma opinião ou, principalmente, construir uma interpretação própria sobre determinado assunto ou relacionar contextos diferentes e processos atuais com o passado também os deixa bastante confusos.

Outro conceito que parece soar como verdade inquestionável a muitos de nossos discentes é o que atrela a disciplina história unicamente ao passado. Relacionar os estudos históricos à vida contemporânea torna-se, por vezes, um desafio. É fácil perceber que para alguns de nossos jovens estudantes, falar do presente, de temas da atualidade, de personalidades dos dias de hoje e, principalmente, de pessoas e coisas que fazem parte de suas vidas cotidianas não é falar de história. Isto poderia, inclusive, representar um problema ao se tentar relacionar o estudo da história ao patrimônio cultural local, pois na perspectiva dos alunos estes dois elementos poderiam parecer naturalmente desconexos.

Diante disso, fica fácil entender a dificuldade de parte expressiva do nosso alunado, além da história, em disciplinas como língua portuguesa e matemática: são disciplinas que exigem habilidades como interpretação, compreensão, análise, reflexão. A cultura predominante entre estes jovens discentes ainda está muito focada na estratégia da memorização de fórmulas prontas, de regras rígidas, de respostas

⁵² ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019. p. 28.

pré-definidas, de definições e verdades únicas e dogmáticas. Some-se a isso a ideia de que o conhecimento obtido dentro da instituição de ensino não tem relação com a sua vida fora dos muros da escola. Percebemos isso nas falas de alunos e alunas de que, quando o professor aborda temas do cotidiano – como política, notícias de jornais, o cotidiano da cidade ou da comunidade –, ele “está só conversando, não está dando aula de história”.

Todas essas concepções equivocadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, por mais que pareçam superadas, haja vista o enorme debate que se faz nos meios acadêmicos a respeito da temática⁵³, ainda resistem na visão dos alunos e até na cultura escolar de várias das instituições estabelecidas no espaço rural de nosso município. Romper com tais concepções é tarefa urgente, até em função das novas propostas educacionais que se impõem a nós; porém é também um processo gradual, que precisa ser feito de maneira constante e fundamentado em metodologias que envolvam o principal protagonista desse processo: o aluno.

Podemos concluir, portanto, que mesmo que o trabalho com a educação patrimonial não tenha sido prática constante da cultura escolar da E.E.E.F.M. Santa Rosa, o novo momento e as novas demandas educacionais são terreno fértil para que experiências como a que apresentamos nesta pesquisa sejam aplicadas. Ainda que, isoladamente, não tenham a pretensão de resolver todos os problemas identificados em nosso cotidiano escolar, essas propostas se constituem como importantes ferramentas para uma transformação na forma como se ensina e se aprende.

2.5 - PATRIMÔNIO CULTURAL A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS

No ano letivo de 2019, desenvolvemos uma atividade como plano de ação de nossa pesquisa envolvendo noções de patrimônio cultural com os alunos e as alunas da E.E.E.F.M. Santa Rosa. O objetivo central desse trabalho era demonstrar como as crianças e jovens discentes da instituição de ensino conseguiam compreender o patrimônio sem necessariamente reproduzir os discursos institucionalizados.

⁵³ São diversas as discussões sobre as relações entre o ensino-aprendizagem em história e a compreensão da realidade do/a aluno/a. Podemos citar, dentre elas: o capítulo *A construção do fato histórico e o ensino de História*, em SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009; PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Por uma história prazerosa e consequente*. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010; e BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa discutindo com os alunos conceitos básicos acerca do patrimônio, ação que se mostrou necessária haja vista o muito pouco conhecimento prévio que eles dispunham sobre o tema. Foram escolhidas duas turmas de séries iniciais: uma de 6º ano do ensino fundamental maior e uma de 1º ano do ensino médio, ambas do turno da manhã.

Em aula expositiva, foi realizada uma explanação do conceito de patrimônio, dos tipos de patrimônio⁵⁴, das entidades responsáveis pela sua preservação e conservação, além de sua relação com a sociedade. Para atender aos fins a que nossa pesquisa se propõe, ressaltamos nesta etapa a diferença entre a noção institucionalizada de patrimônio e aquela não reconhecida oficialmente, mas que possa assim ser entendida em função de sua identificação com a vida, a história e as experiências pessoais e coletivas dos jovens e sua comunidade. Como suporte para este trabalho inicial, foi distribuído um pequeno material impresso com informações sintetizadas sobre o assunto.

Após isso, foi aplicado um questionário no qual solicitava-se que os alunos, após terem preenchido informações pessoais como nome, idade e comunidade onde residem, identificassem, no espaço em que vivem, elementos que, para eles, pudessem ser percebidos como patrimônio a partir de suas vivências próprias. Também se pedia que fosse apontado o motivo pelo qual aquele determinado elemento foi escolhido e de que maneira poderia ser classificada a sua conservação.

O modelo de questionário aplicado foi o exposto a seguir:

QUESTIONÁRIO – PATRIMÔNIO CULTURAL

NOME: _____ IDADE: ____ EM QUAL COMUNIDADE VOCÊ MORA? _____

1- QUAL ELEMENTO EXISTENTE EM SUA COMUNIDADE VOCÊ CONSIDERA UM PATRIMÔNIO?

2- QUE TIPO DE RELAÇÃO VOCÊ TEM COM ESSE PATRIMÔNIO?

3- VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS CUIDAM BEM DESTES PATRIMÔNIO? POR QUÊ?

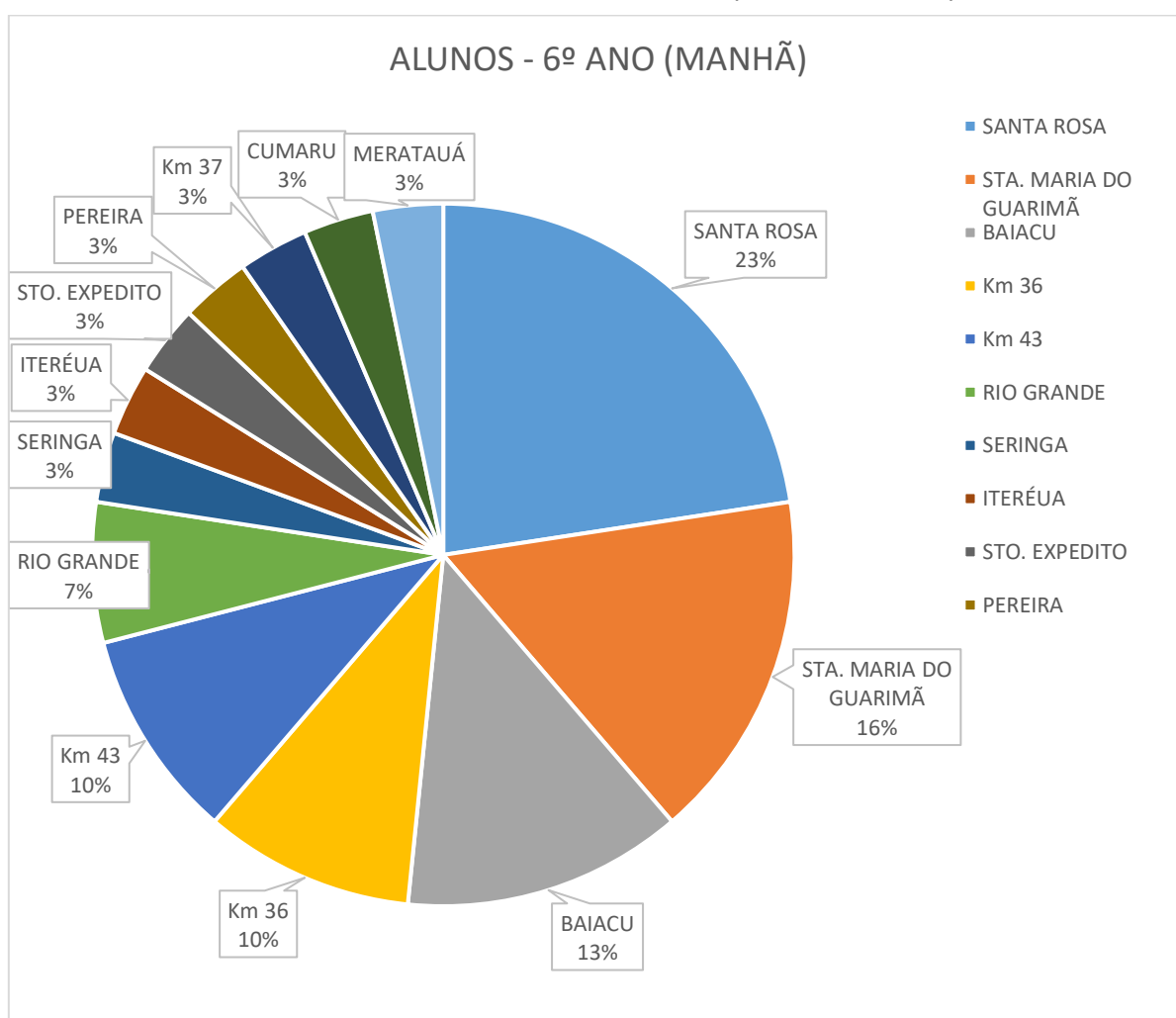
4- NA SUA OPINIÃO, O QUE PODERIA SER FEITO PARA QUE ESSE PATRIMÔNIO FOSSE MAIS PRESERVADO?

⁵⁴ Ainda que essa divisão tradicional de “tipos de patrimônio” esteja caindo em desuso atualmente, optamos por utilizá-la neste momento por se tratar, para muitos alunos, de um primeiro contato com o tema, o que poderia gerar, no caso de uma problematização conceitual mais profunda, dificuldades de compreensão.

Da turma do 6º ano 2 – manhã, foram entrevistados 32 alunos, residentes em 13 comunidades diferentes e de idades entre 10 e 15 anos. Cada um pôde apontar um elemento que ele considerasse um patrimônio, justificando sua escolha, a partir das discussões feitas em sala sobre o tema. Os nomes dos alunos que participaram da pesquisa não serão revelados; eles serão citados apenas por meio de siglas.

As comunidades onde os alunos residem estão representadas no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Alunos e suas comunidades (6º Ano 2 – Manhã)



A comunidade onde está situada a escola – a vila de Santa Rosa – é a que possui, individualmente, a maior quantidade de alunos nesta turma. Porém, no total, representa apenas 23% do alunado da referida sala.

Alguns alunos apontaram elementos semelhantes, como igrejas, igarapés, campos de futebol, ainda que suas justificativas tenham sido diversas. Outros elegeram elementos únicos, a partir de motivos bem específicos.

As escolhas dos alunos estão sintetizadas no quadro abaixo:

Tabela 2 – Patrimônios citados pelos alunos (6º Ano 2 – Manhã)

ELEMENTO APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS	ELEMENTO APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS
IGREJA	11	SEDE DE CLUBE	1
IGARAPÉ	9	CEMITÉRIO	1
IGREJA E IGARAPÉ	3	IGREJA, PRAÇA E TRAPICHE	1
CAMPO DE FUTEBOL	4	MARÉ	1
CASA ANTIGA	1	TOTAL DE ALUNOS ENTREVISTADOS: 32	

Chamou nossa atenção para a grande quantidade de alunos que identificaram como patrimônio as igrejas, sejam elas católicas ou evangélicas. O patrimônio natural, na forma dos igarapés e balneários, também foi bastante presente nas respostas. Espaços de lazer, como campos de futebol e sedes de clubes, foram citados por alguns alunos⁵⁵.

Alguns elementos foram justificados com argumentos bastantes gerais, relacionados à vivência cotidiana dos jovens. No caso, por exemplo, dos igarapés, muitos justificaram sua escolha como “vai todo dia”, “toma banho com os amigos”. Uma aluna, E.C.S, 12 anos, ressaltou a importância do balneário em sua comunidade, denominada Rio Grande, porque vai todos os finais de semana com a sua família. Ou seja, para esta aluna o igarapé não é apenas um espaço de socialização com os amigos, mas também de fortalecimento de laços familiares.

No caso das igrejas, as respostas estão muito relacionadas à vivência espiritual dos alunos. São justificativas como a do aluno J.V.A.S., (15 anos), que disse ter a igreja como um patrimônio porque lá “tem uma relação espiritual com Deus”. Ou T.A.S.A. (13 anos), que mencionou em sua justificativa que na igreja tem “louvor e adoração”, ou então E.S.C. (13 anos), cuja identificação com a igreja de sua comunidade foi resumida na expressão “adorar a Deus”. Já outros citaram as igrejas como patrimônio, mas não estabeleceram uma relação de identidade muito clara. B.S.T. (12 anos), disse apenas que “ela é bonita e limpa”. E S.C.S (13 anos),

⁵⁵ Importante ressaltar que a indicação do patrimônio tem ligação com a apropriação dele feita pelos alunos e alunas, a partir de suas experiências vividas nesses espaços, com familiares, amigos, além de experiências de trabalho e sustento familiar, e que estão consolidadas na memória de cada um deles e delas. É a identificação que parte de suas vivências que elege os elementos à condição de patrimônio.

respondendo sobre sua identificação com a igreja, afirmou não ter “nenhuma, nem vai lá”. Por sua vez, a aluna A.V.S.S. (11 anos), identificou-se com o elemento porque “ajuda a limpar a igreja”, ou seja, possui um sentimento de pertencimento com o local. Para ela, a igreja não é apenas um local para ser frequentado, mas sim algo do qual ela mesma faz parte, um elemento intrinsecamente ligado à sua vivência.

Alguns alunos apontaram campos de futebol – muito comuns na região – como patrimônio, por ser espaços constantemente frequentados por eles e seus familiares. Aparecem como mais uma das poucas opções de lazer (ao lado dos balneários) que os jovens possuem e como uma tradição que é passada através de gerações. O aluno J.C.S.M., (11 anos), justificou a escolha desse elemento dizendo que “quando era pequeno e não podia jogar, ia assistir aos jogos”. E de fato, o que se observa muito em dias de jogos nesses campos é a presença de pais e mães acompanhados de seus filhos pequenos. Com o passar do tempo e o crescer das crianças, muitas delas são integradas aos times e passam a disputar os torneios – por vezes, junto com o pai. Aliás, os campeonatos entre times amadores são eventos importantes na região, que mobilizam pessoas de diferentes comunidades e são organizados e conduzidos com grande seriedade pelos envolvidos. O fato de 4 alunos terem mencionados os campos em suas respostas reforçam a importância dessa prática esportiva na cultura local.

Cinco alunos deram respostas bem distintas dos demais, porém muito significativas, pois revelam aspectos mais pessoais da concepção de identidade desses jovens.

A jovem E.M.F.D., (11 anos), citou uma “casa antiga”, dizendo que a escolheu porque quando a visita “o dono conta a história do filho dele” para ela. Percebe-se que nesse caso, a antiguidade de uma construção, que é o que geralmente vem à mente quando se fala em patrimônio, não é o mais relevante para a aluna, mas sim a história contada pelo proprietário, revelando sua memória familiar.

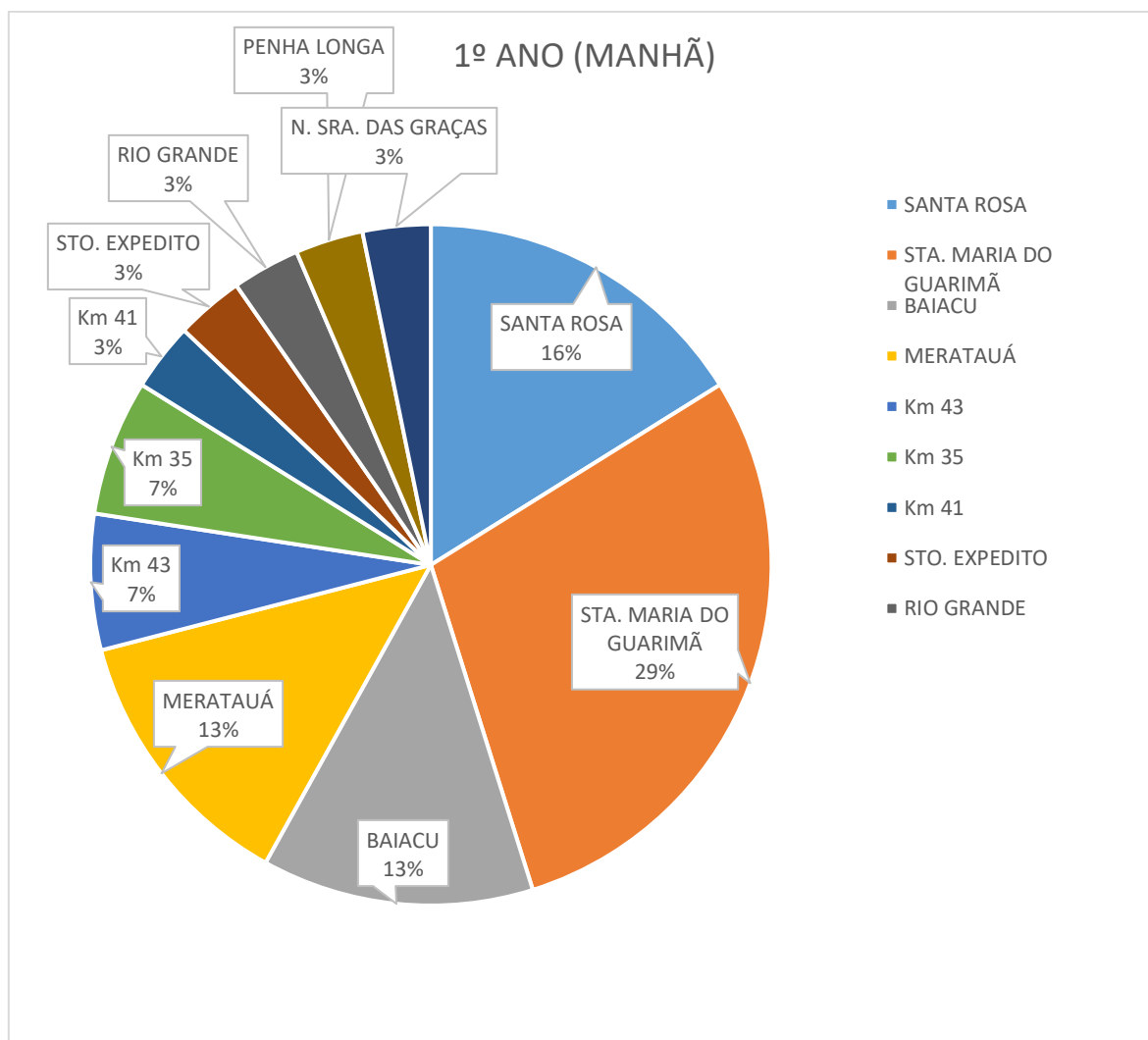
O aluno A.F.M., (11 anos), destacou a “maré”, provavelmente uma área de mangue, como patrimônio em sua resposta. A justificativa dada era de que naquele lugar ele “vai pescar com os pais e o avô todo fim de semana”. Mais uma vez temos a ênfase à memória afetiva na escolha de um jovem. O elemento patrimonial natural remeta a uma lembrança familiar, marcante para a criança.

Porém, uma das respostas que mais chamou a atenção foi do aluno P.G.M.S. (14 anos) que elegeu como patrimônio o cemitério da vila de Baiacu, onde sua vó está

enterrada. Apesar de tantos lugares com os quais este jovem possa ter algum tipo de interação, o que foi ressaltado por ele foi o local onde repousa a memória de um ente querido. Espontaneamente, ele estabeleceu uma forte ligação entre sua vivência familiar e um elemento que, à primeira vista, pouco poderia parecer enquadrado a uma ideia tradicional de patrimônio. Se o sentido de haver um patrimônio é a identificação com ele e a sua relação com a história de um grupo ou de um indivíduo, este exemplo parece ser de grande importância para se perceber de que maneira conceitos abstratos como memória e identidade são compreendidos a partir da experiência de vida dos jovens discentes.

A pesquisa realizada com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do turno da manhã envolveu 31 alunos, de idades variando entre 14 e 17 anos e também oriundos de comunidades diversas, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Alunos e suas comunidades (1º Ano – Manhã)



Os questionamentos foram os mesmos aplicados aos discentes do 6º ano. E, de certa maneira, os elementos apontados como patrimônio não apresentam grandes diferenças em relação ao que fora citado pelos estudantes do ensino Fundamental. Percebemos isso, de modo geral, na tabela abaixo:

Tabela 3 – Patrimônios citados pelos alunos (1º Ano – Manhã)

ELEMENTO APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS	ELEMENTO APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS
IGREJA	21	CASA ONDE MORA	1
CAMPO DE FUTEBOL	3	PRAÇA	1
ESCOLA	2	BALNEÁRIO	1
TERRENOS DA COMUNIDADE	1		
PONTE	1	TOTAL DE ALUNOS ENTREVISTADOS: 31	

Continuam sendo predominantes nas menções dos alunos as igrejas. Muitos justificam a escolha desse elemento pelo contato frequente com ele, o que se observa em respostas como: “frequento toda semana”, “frequento todo domingo”; outros deixam transparecer sinais de sua espiritualidade, citando justificativas como “ir todos os domingos encontrar-se com Deus”, ou, como a aluna C.M.R., 16 anos, que disse “sentir-se à vontade lá”, o que pode sugerir uma relação de intimidade com o local. Alguns interlaçam seu contato com o local à relação familiar, enfatizando que “frequenta com a família” ou, segundo a aluna M.R.R. (16 anos), “frequenta as missas e festividades com a mãe e a avó”. Ressalte-se que as festividades dos santos ocorrem em boa parte das comunidades ao longo do ano e são momentos de intensa agitação por parte da população da área rural do município. Quando da realização de algum desses festejos, pessoas de diversas outras vilas, de todas as faixas etárias, deslocam-se – muitas vezes em ônibus fretados – para participar dos eventos religiosos e prestigiar atrações culturais.

A aluna E.K.S.F, de 14 anos, respondeu que “vai todos os dias falar com Deus” e acrescentou que a igreja seria “a sua casa de onde não dá vontade nem de sair”. Percebe-se nessa fala que a jovem vê esse elemento como uma extensão de seu convívio familiar, e não apenas um local para ser esporadicamente frequentado.

A interação entre o jovem, o local eleito como patrimônio e a família, a propósito, parece ser uma constância nas respostas, mesmo em elementos diversos, o que pode sugerir que para esses alunos, a identificação com um patrimônio não deve ser apenas individual, mas deve englobar também uma coletividade, mesmo que apenas seu núcleo familiar.

Ainda sobre as igrejas, encontramos respostas que, para além de uma relação centrada no presente, evocam lembranças do passado marcado na memória dos jovens. Alguns explicam a sua escolha dizendo que “frequenta desde pequena” (N.S.B., 14 anos), ou “frequenta desde que se mudou para a comunidade” (F.V.S., 14 anos), ou ainda “a igreja existe há muitos anos e seus familiares frequentam” (J.J.S.G., 16 anos). Para outros, essa memória ultrapassa sua história individual, estendendo-se à de seus familiares, o que pode ser muito bem observado na resposta do aluno F.Y.S.S., de 14 anos: “fui batizado nela. Meus antepassados a fizeram e ela está de pé até hoje”. Ou seja, sua relação com o templo físico vai além da lembrança de seu batizado – ocorrido, provavelmente no início de sua vida, já que se trata de uma igreja católica –, mas remete a uma época em que provavelmente ele nem era nascido, quando seus antepassados construíram a igreja. É provável que a narrativa deste acontecimento tenha sido contada a ele por membros de sua família e que para ele a permanência do templo ainda “de pé” seja um elemento concreto que simboliza a história de seu grupo familiar.

Um outro exemplo de envolvimento familiar com o patrimônio nos é dado pela aluna C.M.S.M., de 15 anos. Comentando sobre a igreja localizada na vila de Santa Maria do Guarimã, ela escreve: “frequentava com minha avó. Depois que minha vó ‘foi embora’ (*grifo nosso*) continuei frequentando e lembro dela”. Desse modo, sua presença naquele local evoca a lembrança de um ente querido já falecido. Talvez, além da fé ou da crença, o desejo de lembrar de sua avó, de manter viva sua memória seja mais um motivo que a mantém visitando o lugar.

A ideia de pertencimento ao lugar também se nota em respostas como: “participo de grupo de jovens”. Assim como no caso do esporte, a participação em movimentos ou grupos de igreja, católica ou evangélicas no caso, parece ter papel muito importante no preenchimento do tempo disponível dos alunos quando fora do seu ambiente de estudo, em uma realidade onde poucas são opções de lazer ou de ocupação além do horário escolar.

A memória sobre as igrejas parece ainda muito viva mesmo entre aqueles que não possuem, no presente, um contato muito grande com elas. E.P.S., um jovem de 15 anos, apontou como elemento patrimonial a igreja de sua comunidade, na vila de Meratauá. Mas explicou que “quando era pequeno, costumava frequentar. Os avós frequentam desde a infância”. Ou seja, por mais que este templo não seja mais

visitado por ele com a frequência de antes, marcou a lembrança do envolvimento de seus avós com o local há tanto tempo.

Muito interessante, também, foi a declaração da aluna E.S.D. (15 anos) sobre a igreja apontada por ela. Em suas palavras: “foi onde cresci, onde cantei pela primeira vez. Hoje não tenho mais relação com ela, mas tenho muitas lembranças boas e importantes que me marcaram”. Muito importante destacar que nas justificativas expostas aqui, nenhum jovem parece importar-se com o templo físico, com o prédio em si. O que marca a memória desses depoentes são as ações, as pessoas, os momentos marcantes, a infância. Talvez estes alunos não se sintam identificados em nada com os grandes templos centenários e imponentes do espaço urbano do município e que são reconhecidos oficialmente como patrimônio, mas sem dúvida o fazem muito bem em relação aos espaços presentes em seus cotidianos. Como negar o caráter de patrimônio a esses elementos?

Tivemos duas respostas que chamaram a atenção por terem justificado a escolha de elementos diretamente relacionados ao passado vivido por seus elaboradores. S.M.M.N. (14 anos) e A.F.M. (15 anos) elegeram como patrimônio as escolas onde cursaram o ensino infantil e fundamental menor. O primeiro explicou que “lá aprendeu a ler e escrever para, hoje, estar aqui.”. O segundo escreveu que nessa escola “os pais estudaram” e ainda ressaltou: “não é a melhor escola, mas me diverti muito lá”. Podemos refletir muito sobre essas palavras.

Em primeiro lugar, impressiona o fato de um jovem, já no ensino médio, com tantas opções relacionadas a lazer, envolvimento familiar ou religioso, lembrar justamente da escola onde iniciou sua vida escolar, com um discurso que deixa sublinhado certa gratidão por aquele espaço ter lhe aberto as portas ao conhecimento. Aquilo que foi aprendido ainda na infância permitiu a ele “chegar aonde está”. Para ele, o 1º ano do ensino médio já é uma conquista, que só foi possibilitada porque, anos antes, a pequena escola da comunidade lhe forneceu as bases da escrita e da leitura. A lembrança de sua primeira instituição de ensino certamente permanecerá para sempre na memória deste jovem estudante. Uma belíssima relação de identificação com o local. Provavelmente, as lembranças também se estendem aos professores e professoras, aos funcionários de modo geral que trabalharam na época em que ele lá estudou, produzindo um sentimento de gratidão que poderá ser mantido por toda a sua vida.

Já a observação do segundo estudante evoca uma memória ainda mais antiga, pois a escola na qual ele teve contato com as primeiras lições foi também frequentada pelos seus pais. Sugere que, em seu entendimento, seus primeiros ensinamentos escolares emanaram da mesma fonte em que seus antepassados iniciaram seu aprendizado. A escola seria, assim, um local de conhecimento que atravessaria gerações, marcando a vida, a história e a memória não apenas de uma pessoa, mas de uma coletividade. Acrescente-se a isso o fato de que o aluno reconhece as limitações da pequena instituição, o que se torna claro quando ele afirma não ser ela “a melhor escola”, mas sua passagem por aquele espaço foi marcada por um tempo de felicidade. Além da obtenção de conhecimento, a escola foi também um local de socialização, de estabelecimento de laços de amizade, de relações interpessoais.

Algumas escolhas seguiram padrões próprios, diferenciando-se das demais. Uma aluna elegeu como patrimônio a praça de sua comunidade, não por seu aspecto arquitetônico, mas porque se encontra com seus amigos. Um aluno apontou a própria casa onde mora como patrimônio, com a alegação de que é “o único lugar onde pode pensar com clareza”. Mas a aluna L.P.F. (16 anos) fez uma declaração que despertou particularmente nosso interesse. Apresentou como elemento portador de identidade uma ponte, localizada na comunidade do Baiacu. Segundo ela, possui um “convívio muito grande com ela”, indo todos os dias lá e acompanhando seu padrasto quando este vai pescar. Uma grande demonstração de que a aluna compreendeu a ideia de patrimônio como aquilo com o qual eu posso me identificar, estabeleço uma forte relação e que marca de modo indelével sua história pessoal.

Esta parte de nossa pesquisa nos leva a algumas importantes reflexões. Primeiramente, percebemos a viabilidade do trabalho com patrimônio cultural junto a alunos que, até então, pouco ou nenhum contato haviam tido com a temática. E não somente a noção usual, solidificada no senso comum, de patrimônio como aquele espaço reconhecido oficialmente enquanto guardião da história de um local. Pelo contrário, os jovens participantes de nosso estudo, em suas diferentes idades, conseguiram perceber nos seus locais de convívio, elementos portadores de grande identidade pessoal, familiar e comunitária. Se os grandes monumentos institucionalizados, talvez, não simbolizem a essas pessoas uma representação de sua história de vida, ou se para muitos a história de sua cidade representada no patrimônio histórico não está necessariamente vinculada a suas experiências

pessoais e à memória de seu grupo de convívio, por outro lado os elementos apontados nas respostas desses alunos têm grande significado memorial para eles.

Nesse sentido, percebemos que a concepção de patrimônio manifestada pelos nossos discentes vai além da ideia dos “lugares de memória” discutido por Pierre Nora (1984). Segundo este autor, a existência de espaços portadores de memória se faz necessária em uma sociedade onde a memória “verdadeira” vem cada vez mais se fragmentando. A História não seria, dessa maneira, a memória real preservada do passado, mas sim a interpretação que, hoje, fazemos desse passado. Assim, os lugares de memória teriam a importante função de preservar, o quanto possível, os resquícios que ainda conseguem subsistir do passado “real” de uma sociedade. Segundo Nora,

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história (NORA, 1984. p. 15).

Entretanto, nossa tradição insiste em compreender esses espaços de memória como os locais instituídos e reconhecidos oficialmente como patrimônio histórico, ou seja, lugares compreendidos por uma coletividade como depósitos da história de uma região e de todos os seus habitantes. O que, na prática, nem sempre acontece. Entre os jovens que participaram de nossa pesquisa, pareceu muito claro que não há, para muitos, uma verdadeira identificação entre eles e o acervo patrimonial instalado no núcleo urbano do município de Vigia, composto, como falamos anteriormente, pelas igrejas centenárias, os casarões de autoridades e membros da elite intelectual ou as celebrações religiosas herdadas dos colonos portugueses. O aluno que se identifica com o igarapé que frequenta com os amigos e a família, com o cemitério onde um ente querido está sepultado, com a escola onde ele e seus pais estudaram, a ponte na qual vai pescar com seus familiares, nem sempre reconhece sua história ligada a uma igreja do século XVIII ou a um casarão antigo que serviu de morada para uma importante personalidade. Assim, a educação patrimonial, em nosso entendimento, precisa edificar uma perspectiva local que se entrelace à vivência mais cotidiana dos discentes, assentada nas percepções subjetivas das pessoas sobre o mundo, em vez de apenas consagrar os tradicionais “lugares de memória”, quase sempre associados a centros de memória oficiais, solidificados a partir de narrativas históricas.

Em segundo lugar, este trabalho mostra que o ensino da história a partir dos conteúdos tradicionais pode – e deve – abrir espaço para a discussão sobre a história local. Desenvolver discussões da macro história a partir de uma realidade mais próxima à vivência dos alunos, levando em consideração os conhecimentos prévios destes, pode estabelecer maior identificação e interesse pelo conhecimento histórico entre os/as discentes. Moreira (1999), analisando o conceito de *aprendizagem significativa* de Ausubel, já chamava a atenção para a relevância dos conhecimentos preexistentes do educando no processo de aprendizado. Segundo esse conceito, novas informações se conectam e se relacionam com informações já existentes na estrutura cognitiva do/da aluno/a, o chamado conceito subsunçor⁵⁶. Assim, discutir religiosidade em diferentes contextos históricos (poder da Igreja na Idade Média, Reformas Religiosas, Catequese durante a colonização da América) a partir da identificação com as igrejas existentes nas comunidades; estabelecer um paralelo entre as sociedades do Crescente Fértil, ou o processo da Expansão Marítima e Comercial em sua relação com os grandes rios da região, e as comunidades rurais relacionadas aos igarapés, aos mangues, aos rios e as atividades pesqueiras desenvolvidas pela população local; trabalhar cultura popular partindo das memórias familiares tão vivas e marcantes para os alunos; compreender a participação política dos cidadãos atenienses nos espaços públicos a partir do uso das praças pelos nossos jovens; perceber a importância das competições esportivas na Grécia Antiga ou dos torneios medievais partindo da relação dos jovens com os torneios de futebol envolvendo times de diferentes comunidades do município, tudo isso são exemplos de como o conhecimento trazido pelo aluno pode ser incorporado à percepção mais ampla da História, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se, aqui, de um importante exercício de apropriação da memória individual ou coletiva desses jovens e sua interação com os conhecimentos históricos, levando nossos alunos à percepção de si enquanto participantes de um contexto mais amplo, transformando assim essa memória em uma vivência histórica. Nas palavras de Rüsen,

O poder vital da memória repousa na manutenção viva do passado efetivamente experimentado por aqueles que lembram. O passado torna-se histórico quando o processo mental de voltar no tempo vai além do tempo de

⁵⁶ Sobre o conceito de *aprendizagem significativa* e os *subsunçores*, ver MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. EPU: São Paulo, 1999

vida biológico e volta à cadeia de gerações. Da mesma forma, as perspectivas futuras do pensamento histórico vão bem além da expectativa de uma vida individual em um porvir das gerações vindouras. Logo, a relação histórica com o passado é enriquecida por uma enorme quantidade de experiência. Apenas nesse tipo especificamente histórico de memória o peso do significado da experiência histórica torna-se visível e mensurável. Ele também muda a forma de significativamente apropriarmo-nos do tesouro das experiências passadas. Essas formas de apropriação tornam-se muito mais complexas, uma vez que elas podem empregar uma grande variedade de estratégias narrativas (RÜSEN, 2009. p. 168).

Dessa maneira, as experiências acumuladas dentro de cada comunidade, partilhadas por nossos/as jovens através de suas lembranças e vivências tornar-se-ão o elo que irá conectá-los à história ensinada e aprendida na escola.

CONCLUSÃO

Ainda que a temática do patrimônio cultural não tivesse ainda sido familiar à maioria dos alunos e alunas da Escola Santa Rosa, e mesmo com todas as questões relacionadas à pouca identificação com a memória oficial representada pelo patrimônio institucionalizado no espaço urbano do município de Vigia, o trabalho didático-pedagógico desenvolvido e exposto acima mostrou-se satisfatório, no sentido de permitir a jovens das comunidades rurais elegerem elementos através dos quais puderam expressar memórias que representam de maneira legítima uma concepção de história familiar e comunitária, colocando-se como personagens atuantes dentro deste processo histórico.

Sabemos que a parcela da população a qual nossos alunos e alunas estão inseridos – moradores das localidades rurais – possui muitos elementos simbólicos e culturais importantes dentro de suas vivências (festas, danças, música, lendas e tradições diversas) mas que, a despeito das conceituações feitas sobre a temática patrimonial, não foram mencionados por eles e elas. A concepção de patrimônio apresentada pelos/as discentes está essencialmente ligada a bens tangíveis e aos naturais. Mas acreditamos que isso não desmerece os resultados alcançados, no que diz respeito à compreensão obtida por eles e elas do significado de ter um patrimônio como portador de suas memórias e sua história. Também acreditamos que esta experiência permitiu que o aprendizado de história fosse feito de modo mais familiar e, em função disso, compreensível aos/às jovens envolvidos/as neste trabalho pedagógico.

A maneira como os dados obtidos a partir da produção dos alunos e alunas das duas turmas participantes da pesquisa foram transformados em informação disponível aos demais membros da comunidade escolar através de exposição e da produção de material didático será discutida no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III
UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O PATRIMÔNIO CULTURAL
DAS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE VIGIA DE NAZARÉ

3.1- APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONCEPÇÕES DOS/DAS DISCENTES

*Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo (...). No aprendizado histórico, dá-se a apropriação da “história”.
(Jörn Rüsen)*

Desenvolver um trabalho que envolva o ensino de história a partir do estudo e da análise do patrimônio cultural, como já foi dito anteriormente, representou uma novidade para grande parte do alunado com o qual esta pesquisa foi desenvolvida. Por minha parte, havia o receio de que nossa proposta não fosse bem recebida por nossos/nossas discentes, ou que o tempo dispensado para sua execução comprometesse de alguma maneira o cumprimento dos conteúdos constantes no planejamento previamente determinado pela escola – do qual a educação patrimonial não constava, o que pode ser explicado, em grande parte, pela ausência de menções específicas ao tema nos currículos adotados, além do pouco domínio, por parte dos/das próprios/as docentes, do tema e de metodologias que englobassem esse tipo de abordagem.

Ainda assim, aplicamos a proposta, em função das contribuições que este tipo de trabalho poderia trazer para a relação dos jovens educandos com a disciplina história e, de modo mais amplo, para sua aprendizagem histórica.

Jörn Rüsen (2007) discute bastante esse processo de aprendizado histórico, relacionando-o com a ideia da apropriação da experiência histórica (RÜSEN, 2007. p. 106). Segundo este autor, o aprendiz passa a se apropriar subjetivamente do conhecimento histórico ao qual passa a ter contato a partir das experiências vivenciadas por ele. Esse conhecimento deixa de ser algo meramente objetivo, passando a ser significativo. O aluno começa, a partir de então, a compreender seu tempo presente à luz dos processos passados, vislumbrando, assim, possibilidades de uso desse conhecimento em sua vida cotidiana. O aprendizado histórico, desta maneira, conduz à ampliação e aprimoramento da consciência histórica, a partir dessa subjetivação do saber da história escolar.

Que relações esta discussão promovida por Rüsen pode ter com o processo de ensino-aprendizado desenvolvido na E.E.E.F.M. Santa Rosa e do qual trata esta pesquisa? Ao eleger, a partir de suas próprias concepções pessoais de história, elementos portadores da memória individual e/ou coletiva de suas respectivas

comunidades, os alunos puderam voltar seus olhares para uma nova perspectiva de patrimônio, deixando de lado os discursos instituídos pelas instâncias governamentais, pelos intelectuais renomados, pelos meios midiáticos e pela tradição e construindo narrativas peculiares acerca de seus próprios lugares de memória. As histórias das comunidades, a economia local, a negligência ou a conveniente atenção das autoridades políticas, a religiosidade e espiritualidade individual, as relações familiares, sociais e com a natureza, todos esses elementos passaram a ser espontaneamente relacionados ao patrimônio apontado por estes jovens e, por conseguinte, as histórias por trás desses patrimônios passaram a ser apropriadas dentro da percepção destes estudantes.

Neste movimento, “história” deixou de ser apenas aquela impessoal disciplina escolar, cujos sujeitos pareciam distantes, inalcançáveis, e cujos acontecimentos em nada diziam respeito à vida que seus aprendizes levavam. História, agora, surge aos seus olhos como algo vivo, dinâmico, portador de significado em um plano real e no qual o próprio aluno está inserido, com sua vivência, suas experiências e – isto é de suma importância – suas contribuições. Pode-se dizer que o trabalho com o patrimônio cultural a partir da visão autônoma dos discentes contribuiu para que eles percebessem o estudo da história sob uma perspectiva que, talvez, até então estivesse embaçada. Esta experiência permitiu a eles expandirem sua compreensão sobre a disciplina e com isso perceberam a relevância dos estudos históricos na compreensão de si mesmos, de sua comunidade e de seu tempo, criando uma identidade histórica própria.

Não é demais destacar ainda que, para Rüsen, seria um equívoco considerar a qualidade do aprendizado histórico como diretamente proporcional à quantidade de informação disponível. Talvez ainda se sobressaia de muitas maneiras esta concepção, que não necessariamente traria como consequência avanços no processo interpretativo e de orientação, mas possivelmente reforçaria a desarticulação entre o saber histórico e a realidade social/comunitária (RÜSEN, p. 118-119). Nesse contexto, retornamos àquela reflexão sobre a excessiva preocupação “conteudista” de nosso processo educacional, ou aquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária”⁵⁷.

⁵⁷ Nesta concepção, o educador, sujeito do processo de ensino, “depositaria” um conteúdo narrado aos seus educandos, que por sua vez seriam os “depositários”. Estes, de modo mecânico, memorizariam tal conteúdo. A educação seria, assim, um ato no qual os “sábios” (educadores) depositariam o saber aos que “nada sabem” (educandos). Sobre isso ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1987, p. 37-38

Parece-nos justo afirmar que a proposição de Rüsen nos abona dedicar tempo a outras temáticas (como, no caso, o estudo do patrimônio), ainda que não explicitamente listadas nos conteúdos programáticos padrões, desde que se vise a um melhor desenvolvimento da capacidade de orientação de nossos alunos e alunas.

A construção de um produto didático-pedagógico a partir dos dados coletados e analisados pelos/as discentes cumpriria a função de oportunizar a eles e elas o contato mais direto com elementos construtores de um conhecimento histórico local – o qual em sua relação com os conteúdos tradicionalmente listados em sua grade curricular traria uma compreensão mais sólida da história como um todo –, contribuindo no processo interpretativo da experiência histórica, ao mesmo tempo em que buscaria suprir a carência de recursos didáticos para dar suporte ao trabalho com a temática patrimonial voltada à realidade regional desse público-alvo: alunos e alunas de comunidades rurais.

Este produto foi pensado para o trabalho com os/as alunos/as, em aulas de história que contemplem o tema do patrimônio, mas tendo seu foco de análise voltado especificamente para o município de Vigia e, destacadamente, as comunidades rurais. É um tipo de material que, além de sua utilização na escola-campo da pesquisa, pode ter sua metodologia aplicada a qualquer outra realidade espacial, se assim for do interesse de docentes que atuam em outras instituições de ensino. Consta, basicamente, de apresentações de conceitos básicos sobre patrimônio cultural, a exemplificação de alguns patrimônios consagrados e/ou instituídos oficialmente no município, além de (e isto deve ser o ponto de maior relevância em sua utilização em sala de aula) apresentar a visão dos próprios alunos e alunas, enquanto residentes das comunidades atendidas pela escola, sobre seu próprio patrimônio. A opção de fazer constar nesse material as imagens e os textos produzidos pelos/as estudantes tem como objetivo demonstrar a sua interpretação sobre as memórias e a história das pessoas em seu entorno e de seus espaços de convivência. Feitas estas considerações iniciais, passamos à análise pormenorizada do processo de construção deste produto.

3.2 – CONSTRUINDO UM PRODUTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DE APOIO AO TRABALHO COM PATRIMÔNIO CULTURAL

Depois da análise dos dados sobre o patrimônio eleito nas comunidades onde nossos/as discentes residem, um outro momento do trabalho foi a obtenção de imagens desses referidos patrimônios e a produção de textos sobre eles, produzidos pelos alunos e alunas com a finalidade de organizar uma exposição no espaço da escola.

Em uma aula no horário regular com as turmas participantes, foi apresentado aos alunos um material através de *slides* contendo fotos de alguns dos mais conhecidos elementos que compõem o patrimônio cultural institucionalizado do município de Vigia. Dentre esses itens, procurou-se expor aqueles que, imaginou-se, os alunos e as alunas tivessem maior familiaridade em função de sua notoriedade enquanto símbolos tradicionalmente citados no rol do patrimônio oficializado, tais como as igrejas Madre de Deus e Capela do Senhor dos Passos, prédios como o Trem de Guerra e o museu Barão do Guajará, todos com uma legenda explicativa acerca do referido elemento, como demonstração do que os/as discentes deveriam produzir posteriormente. As imagens e os textos foram obtidos de sites da internet.

Após esta apresentação, foi pedido aos discentes que registrassem, através de fotos ou mesmo de desenhos à mão, imagens dos locais que eles haviam elegido como patrimônio e elaborassem textos relacionados a eles. As imagens poderiam ser entregues impressas ou enviadas por meio de aplicativos de mensagens instantâneas. Foi dado um prazo de 15 dias para que esse material fosse produzido. Optei por deixar os jovens à vontade na produção desse material, ficando apenas na condição de orientador, levando-os a perceber a relevância de suas histórias e de suas memórias na construção desse conhecimento e estimulando seu protagonismo dentro do processo produtivo.

3.2.1 -PROCESSO AVALIATIVO

Importante salientar que todas essas etapas, além de serem partes constituintes da pesquisa desenvolvida por mim, contaram também como atividades avaliativas aos alunos e alunas, sendo atribuída a cada uma delas uma pontuação que seria contabilizada no total da avaliação bimestral. A parte inicial da pesquisa – apresentada no capítulo 2 – referente à apresentação dos conceitos sobre o tema e à coleta das percepções dos/das discentes acerca do patrimônio das comunidades contou como parte da pontuação para a 1ª avaliação, mais especificamente, 3 pontos que seriam atribuídos de acordo com a observância aos quesitos listados no

questionário. Este momento foi desenvolvido entre os dias 18 e 26 de março (de 2019). Toda a fase seguinte, voltada para a confecção do material didático, correspondeu à metade da 4ª avaliação, por ter sido desenvolvida próximo ao final do ano letivo. Três pontos foram atribuídos às imagens e aos textos produzidos, de acordo com a adequação ao que fora solicitado, e 2 pontos para a participação na composição dos painéis que seriam expostos à comunidade escolar. A recolha da produção dos/das /alunos/as ocorreu entre os dias 02 e 10 de dezembro de 2019; a organização da exposição foi feita nos dias 16 e 17 do mesmo mês. A distância entre os dois diferentes momentos da didática ocorreu principalmente em função da observação ao calendário da escola, com o desenvolvimento de outros projetos.

Obviamente, como em qualquer processo envolvendo o ensino e a aprendizagem, os resultados obtidos nem sempre correspondem às expectativas. Nem todos os alunos matriculados e regularmente frequentes nas turmas trabalhadas participaram da primeira parte do trabalho, seja por estarem ausentes nos dias em que foram aplicadas as atividades, seja porque não deram o retorno das atividades solicitadas. E daqueles que participaram da primeira parte – a aplicação e o preenchimento do questionário – muitos não executaram a segunda. Sendo assim, ao final do prazo estabelecido para a recolha da produção dos/das discentes, o material apresentado ficou aquém da quantidade esperada. Ainda assim, foi possível obter registros muito interessantes que vieram ilustrar de modo mais claro as impressões iniciais fornecidas por nossos jovens estudantes. Os alunos da turma 6º ano 2 mostraram-se mais participativos, vindo desta sala a maior quantidade de registros, ao passo que os do 1º ano do Ensino Médio tiveram um desempenho bem mais modesto.

Nossa preocupação quanto à seleção das imagens e dos textos produzidos estava ligada menos à qualidade estética do que ao seu significado para seus autores.

Contando com poucos recursos – o que é bem típico em uma escola da esfera pública – optamos por realizar uma mostra simples, cuja montagem fosse praticamente toda feita pelos próprios estudantes utilizando-se de materiais por mim fornecidos. Assim, na semana posterior à entrega da produção dos alunos foi feita, no espaço da sala de aula, a composição dos painéis com as imagens e os textos recolhidos, como é possível observar na figura 22.

Figura 22 – Composição dos painéis (6º ano 2)



Foto: Jesimar Cardoso

Como observa-se na imagem acima, os recursos materiais para a composição dos painéis eram modestos, mas permitiram que a produção fosse feita pelos/as discentes. A participação relativamente diminuta de alunos também pode ser observada na imagem, considerando que esta turma possuía 38 alunos matriculados.

Em seguida, os painéis foram levados à área próxima à cozinha para serem expostas (ver figuras 23, 24 e 25). Como já mencionado em capítulo anterior, nossa escola não possui alguns espaços que seriam mais propícios a este tipo de atividade, como um auditório ou uma sala de recursos tecnológicos. Este espaço próximo à cozinha tem múltiplas funções dentro do cotidiano escolar: serve como área para alimentação, espaço para reuniões de funcionários e com os responsáveis, além de espaço para a apresentação de projetos diversos. Neste local, a representação do patrimônio cultural das comunidades rurais sob a ótica dos alunos e alunas da escola Santa Rosa ficou em exposição até o final do período letivo de 2019. Dessa maneira, o trabalho de pesquisa e produção desenvolvido sobre o patrimônio local pôde ser compartilhado com todos e todas que compõem a comunidade escolar.

Figura 23 – Exposição da produção dos alunos



Mostra de um dos painéis produzidos pela turma do 6º ano. Foto: Jesimar Cardoso

Figura 24 – Exposição da produção dos alunos



Painéis em exposição na lateral do pátio central. Foto: Jesimar Cardoso

Figura 25 – Exposição da produção dos alunos



Alunos de outras turmas prestigiando a exposição. Foto: Jesimar Cardoso

Foram os itens obtidos para a montagem desta exposição que serviram de base para a produção do material didático proposto para utilização como suporte pedagógico a docentes e discentes nas aulas sobre patrimônio.

3.3 - A CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO

Foi discutido no capítulo II desta dissertação sobre a ausência de manuais didáticos que trabalhem em seus conteúdos assuntos voltados à educação patrimonial. Maior dificuldade encontra-se quando a temática diz respeito às realidades regionais, tomando como ponto de partida, por exemplo, áreas rurais de uma cidade do interior do estado do Pará.

Diante dessa carência e pensando na possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em nossa escola, propusemos, a partir desse trabalho realizado junto aos alunos e alunas, no qual eles assumiram papel de protagonismo, elaborar um material de apoio didático, que pudesse ser utilizado por educadores/as e educandos/as nas aulas de história – e até mesmo de outras

disciplinas afins, como Estudos Amazônicos – quando a temática patrimonial precisar ser abordada.

Considerando a realidade da escola e de nosso alunado, pensamos em um material simples, de fácil execução, baixo custo e que fosse de fato acessível à totalidade de nossos discentes. A ideia de mídias digitais chegou a ser ventilada, mas foi descartada devido às limitações ao acesso à internet por parte de muitos alunos, considerando ainda que nem mesmo a escola possui uma rede eficiente. Desse modo, optamos pela confecção de um material impresso, com linguagem facilmente compreensível por jovens e crianças de diferentes séries e que pudesse ser produzido com os recursos disponíveis. Importante salientar que esse material seria elaborado conjuntamente pelo professor-orientador da pesquisa e os alunos participantes do processo.

Assim sendo, o trabalho de produção de imagens e textos sobre o patrimônio feito por nossos jovens educandos serviu como base para a organização deste produto. Observe-se que nesta fase inicial do processo produtivo, os/as discentes foram convidados/as a desempenhar um trabalho de pesquisa e, ao mesmo tempo de escrita sobre os elementos em seu entorno, o que exigiu uma reflexão acerca de sua realidade local. Estes estudantes foram, portanto, conduzidos a interpretar historicamente seu espaço e traduzir suas reflexões através de imagens e narrativas escritas. Essas impressões foram essenciais na construção deste produto.

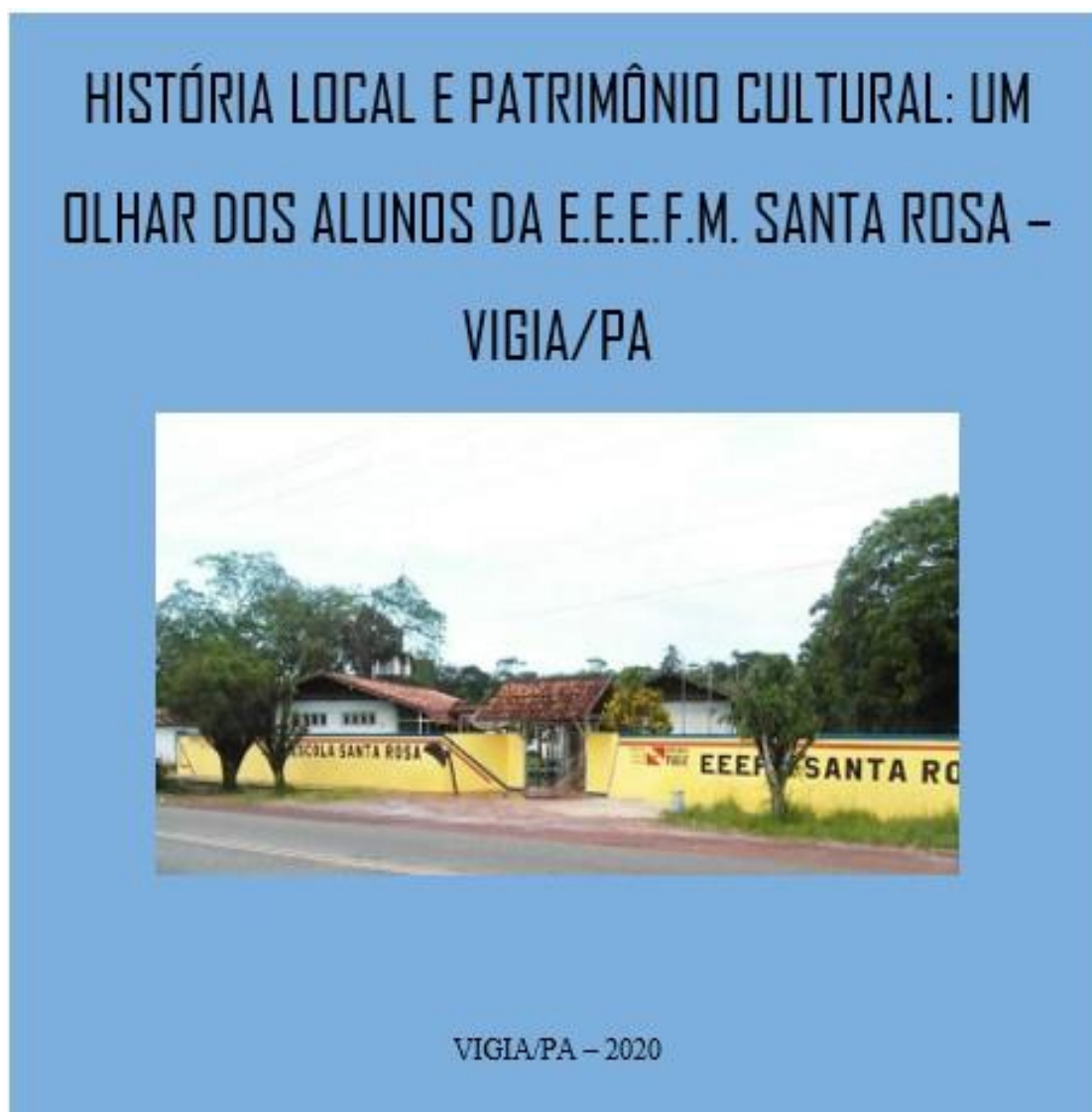
Nosso material⁵⁸ traz, de início, uma breve conceituação sobre o patrimônio. Reforçando que, para muitos alunos, esta temática é absolutamente nova e, portanto, desconhecida, além do que muitos deles estão em uma faixa etária ainda anterior à adolescência, o que levou à utilização tanto de uma linguagem mais acessível quanto de conceitos sem grandes complexidades. Isto não significa, no entanto, que não houvesse problematizações quanto às mudanças na forma de se tratar as noções relativas ao tema.

Moreira (1999), ao analisar a teoria da “aprendizagem significativa” de Ausubel, indica a importância dos conhecimentos prévios do aprendiz – os subsunçores – para servirem como uma espécie de ancoragem aos novos conhecimentos adquiridos. No entanto, na ausência de informações prévias que exerçam esse papel, poderia se recorrer àquilo que Ausubel chama de *organizadores prévios*, ou seja, materiais

⁵⁸ O material, na íntegra, estará disponibilizado em anexo a esta dissertação.

introdutórios apresentados antes do conhecimento a ser aprendido, e que levam à formação dos conceitos subsunçores (MOREIRA, 1999, p. 155). A necessidade de uma conceituação inicial ao tema “patrimônio” em nosso material didático pode ser justificada por essa teoria.

Figura 26 – Capa do material didático



Também é feita uma rápida discussão acerca da História local, na qual se reforça a ideia de que a história, hoje, não deve ser entendida como uma disciplina desconectada da vida pessoal do aluno. Também se discute a didática de desenvolver o entendimento da história a partir da realidade mais próxima do discente, levando-o daí então para a compreensão de um contexto mais abrangente.

A tabela 4 mostra, de modo mais sucinto, a organização desse material e seus objetivos.

Tabela 4 - Organização do material didático

PARTES CONSTITUINTES	OBJETIVOS
CONCEITOS DE PATRIMÔNIO	- Permitir a alunos e alunas um primeiro contato com a temática
CONCEITO DE HISTÓRIA LOCAL	- Estabelecer a conexão entre a história ensinada na escola e o cotidiano dos/das educandos/as - Favorecer a melhor compreensão da história a partir da realidade do/da aluno/a
BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA CIDADE DE VIGIA E DE SEU PATRIMÔNIO OFICIALIZADO	- Discutir o espaço regional e os diferentes tipos de patrimônio institucionalizados e reconhecidos na cidade - Observar se há ou não identificação de nosso alunado com esse patrimônio oficial
APRESENTAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DAS COMUNIDADES RURAIS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PRÓPRIOS ALUNOS E ALUNAS	- Demonstrar a compreensão desenvolvida pelos/as discentes do patrimônio como um elemento de identificação pessoal, familiar e/ou comunitário - Levar o/a aluno/a a compreender que um elemento pode ser considerado patrimônio ainda que não o seja reconhecido oficialmente em um caráter institucional - Contribuir para que o/a aluno/a perceba a si próprio/a como um sujeito histórico e à sua história e de sua comunidade como parte constituinte de um contexto mais amplo.
ATIVIDADES	- Avaliar a compreensão dos/das discentes quanto à temática patrimonial - Observar as contribuições do uso da educação patrimonial no ensino-aprendizado de história - Estimular a percepção, pelos/as discentes, de outros patrimônios em seus espaços de convivência a partir de sua identificação com tais elementos

Feito isso, passamos especificamente para a análise do patrimônio cultural relacionado ao município objeto de nossa pesquisa, Vigia. Traçamos um ligeiro histórico e citamos algumas de suas características econômicas e culturais. Em seguida, abordamos alguns exemplos de bens patrimoniais da cidade. Por uma limitação de espaço imposta pela praticidade didática, tivemos que limitar a quantidade de itens apresentados. Buscando uma diversidade das formas de patrimônio, selecionamos os seguintes elementos para nossa apresentação: a Igreja de pedras, as bandas de música, o rio e a pesca, o Círio, o Carnaval, o Museu Barão do Guajará e o Carimbó.

Note-se que, na escolha do patrimônio apresentado, foram selecionados aqueles já consagrados seja pela tradição ou dentro de um caráter institucional. Apesar de nossa pesquisa ter como foco a busca por novas concepções de patrimônio, que fujam justamente dessa institucionalidade, essas escolhas foram intencionais: o objetivo aqui é justamente estabelecer um contraste, perceptível pelos alunos e alunas, entre o patrimônio já estabelecido e as possibilidades de patrimônio que eles, enquanto atores sociais e sujeitos históricos podem constituir, a fim de que o ensino de história e a educação patrimonial desenvolvidos nesta escola possa, de fato, ter a realidade própria do alunado como ponto de partida e objeto de estudo. É necessário que o/a aluno/a veja que há uma história e uma memória mais próxima de sua vivência e que estes elementos têm uma relevância dentro do seu processo de aprendizado.

Então, a partir da terceira parte de nosso material, a produção dos discentes passa a configurar nas páginas voltadas para a exibição dos bens que compõem o patrimônio das comunidades rurais. No texto introdutório a essa parte se expõe, brevemente, o processo de pesquisa e produção realizado pelos estudantes das duas turmas participantes da atividade. E deixa claro que as imagens e as descrições que se seguem são de sua autoria.

Na transcrição dos textos explicativos das imagens, procurou-se preservar ao máximo a escrita dos/das discentes, para que se pudesse transparecer em suas falas a relação com os elementos patrimoniais eleitos. São, em grande parte, textos simples, que demonstram certa espontaneidade, com informações obtidas através da oralidade, em conversas com pessoas da comunidade, ou de documentos escritos pertencentes a acervos pessoais, ou ainda através das lembranças individuais e familiares dos/das estudantes.⁵⁹ Alguns ajustes foram feitos (correções ortográficas, concordância), mas a essência da escrita dos/das jovens alunos/as foi mantida.

A seleção dos itens que serão listados levou em consideração, principalmente, a forma de identificação que os jovens autores manifestaram em relação a eles.

Lembremo-nos que, na primeira fase de nossa pesquisa, caracterizada pelo contato inicial com o tema e pela aplicação do questionário, foi observado que alguns elementos apontados pelos jovens possuíam certa compatibilidade. Em função disso,

⁵⁹ Uma lacuna em nossa metodologia foi a não exigência de que os/as alunos/as especificassem, na entrega de suas produções, as fontes das quais eles obtiveram as informações apresentadas.

procuramos agrupar, no momento da estruturação desse tópico, patrimônios afins, conforme apresentados na tabela 5.

Tabela 5 – Tipos de patrimônios apresentados pelos alunos e alunas

TIPOS DE PATRIMÔNIO	EXEMPLOS
IGREJAS	Templos católicos Templos evangélicos
OUTROS PATRIMÔNIOS MATERIAIS	Campos de futebol Casas Sítios Praças Trapiches Cemitérios
PATRIMÔNIO NATURAL	Igarapés e balneários

Uma característica que não pode ser ignorada é que, a despeito de todo um debate conceitual ter sido desenvolvido acerca do patrimônio também no aspecto imaterial, intangível, este não foi identificado por nenhum aluno ao longo de toda a nossa pesquisa. Este, talvez, seja ainda um ponto a ser futuramente trabalhado de maneira mais específica com o alunado, ainda muito preso ao caráter material do patrimônio. Mesmo assim, a percepção de novos elementos patrimoniais atendeu em grande parte as expectativas depositadas na metodologia de trabalho.

Iniciamos pelas igrejas, que foram os bens mais numerosos citados na fase inicial de nossa pesquisa em ambas as turmas. Interessante observar que, na fala dos nossos autores, não se nota uma ênfase para a questão estética dos templos. Alguns analisaram estes locais a partir de sua história dentro da comunidade, dos sujeitos envolvidos na sua construção e/ou conservação; outros deram destaque para a questão da espiritualidade, identificando sua relação com essas igrejas a partir de sua participação e de seu envolvimento nas atividades ritualísticas e no cotidiano delas. São essas informações, já presentes na estrutura cognitiva desses estudantes, que podem ser associadas ao processo de ensino e aprendizagem significativa em história. Compreendendo essa série de processos relacionados à construção de templos, à religiosidade, à influência do sagrado sobre o mundo terreno, esses alunos e alunas podem fazer conexões com processos como, por exemplo, a colonização portuguesa em Vigia, a partir do século XVII, e o papel das ordens religiosas, e daí o processo de conquista de toda a Amazônia, o território brasileiro e demais territórios

na América; da diversidade de igrejas católicas e evangélicas se pode conduzir uma discussão sobre as reformas religiosas do século XVI. São possibilidades de tornar o conhecimento histórico mais compreensível a partir das informações que estes/estas discentes já dominam.

Uma aluna, V.A.P., descrevendo, em sua visão, a importância da igreja da Assembleia de Deus da vila de Penhalonga (ver figura 27), assim se expressou⁶⁰: *“a mesma ajuda a trazer a paz aos espíritos das pessoas que estão encontrando dificuldades no convívio familiar, na sociedade e também ela pode ajudar os jovens envolvidos com drogas, usando sempre a palavra de Deus”*. Demonstra, portanto, um local que, segundo ela, tem uma importância dentro de um âmbito social.

Figura 27 – Igreja da Assembleia de Deus - Penhalonga



Já em outros depoimentos, a identificação com a instituição se dá mais em um caráter subjetivo. A aluna E.S.D. remonta à sua infância, sua criação, à mudança de residência e ao processo de readaptação em um novo lar para destacar a importância da igreja da qual participa (ver figura 28). *“A primeira vez que cantei com apenas 4 anos foi nessa igreja e outras coisas que nunca esquecerei. Às vezes é bom mudar, escolher o novo, sem nunca esquecer as raízes”*. Alguns importantes conceitos – como rupturas, permanências e diacronia, por exemplo – necessários para a melhor

⁶⁰ Na transcrição da fala dos alunos se preservou, em grande parte, a forma de escrita feita por eles, o que explica possíveis desvios da norma culta da língua portuguesa.

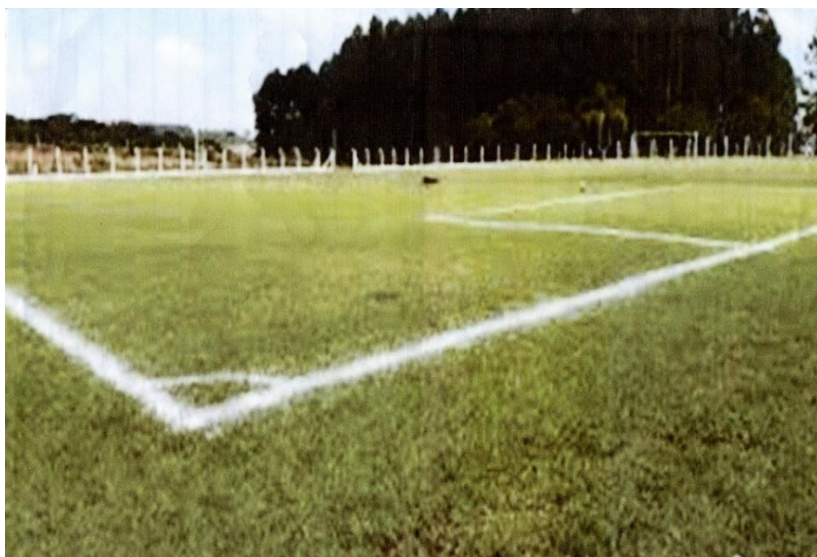
compreensão da história se tornam visíveis nesta pequena declaração. Pode-se discutir estas noções a partir da percepção que esta aluna possui em sua experiência pessoal.

Figura 28 – Desenho representando a igreja Celeiro da Benção – Km 43



Outro elemento muito citado e que figurou em nosso material foram os campos de futebol. Sendo uma das poucas opções de lazer para jovens de muitas comunidades, estes espaços ocupam um lugar de destaque na cultura da região. A aluna E.R.S. refere-se da seguinte maneira ao campo apresentado com seu patrimônio: *“No campo do meu avô já aconteceram muitos campeonatos. Já teve um campeonato de idosos e o time do meu avô e do seu irmão competiram e o time do meu avô ganhou (5x4). Isso aconteceu em 24 de agosto de 1967”*. Considerando o fato de ser um relato de uma aluna do 6º ano, não podemos deixar de reconhecer a riqueza de detalhes obtidos por meio de sua pesquisa acerca do patrimônio por ela apontado. E mais uma vez, a escolha de um elemento relacionado a um histórico familiar, haja vista que o referido campo é de propriedade de seu avô (Vide Figura 29).

Figura 29 – Campo - Km 43



Como já mencionado anteriormente, elementos como estes e informações a eles relacionados oriundas dos próprios alunos e alunas podem ser utilizados para iniciar reflexões de temas do conteúdo de história como jogos olímpicos da Antiguidade grega, torneios medievais por exemplo (relacionando-os à instituição da cavalaria), entre outros.

Temos um relato, feito pela aluna E.M.D. sobre uma construção conhecida como “casa grande”, situada na vila de Baiacu (ver figura 30). Sua denominação nada tem a ver com as moradias dos grandes proprietários de terras dos períodos colonial e imperial, mas é apenas uma maneira como os moradores da referida vila a conhecem. O espaço encontra-se em condições estruturais bastante precárias, mas ainda assim é um ponto relevante para a comunidade. Na descrição da aluna, baseada em informações de membros mais antigos da comunidade, conta-se o histórico do local, passando por sua construção, na década de 1950, sua utilização para a realização de festas em períodos distintos do ano até seu abandono. Diz a aluna:

O início da construção foi pela época do nascimento da 4ª filha do casal. Nesse mesmo ano foi inaugurada no mês de junho pela festa do levantamento do mastro em homenagem ao gloriosos São Pedro, festa tradicional que se realiza até os dias de hoje. Daí em diante todas as festas eram realizadas na casa grande: no mês de dezembro, em homenagem à Nossa Senhora da Conceição; pela festa de aniversário do Colony Futebol Clube; e outras festas, todas na casa grande. Com o passar do tempo os costumes foram mudados e construíram a sede própria para a realização das festas na comunidade. E hoje a casa grande está em decadência, mas

mesmo assim continua de pé. (Texto da aluna E.M.D., baseado em relatos locais)

Figura 30 – A “casa grande” - Baiacu



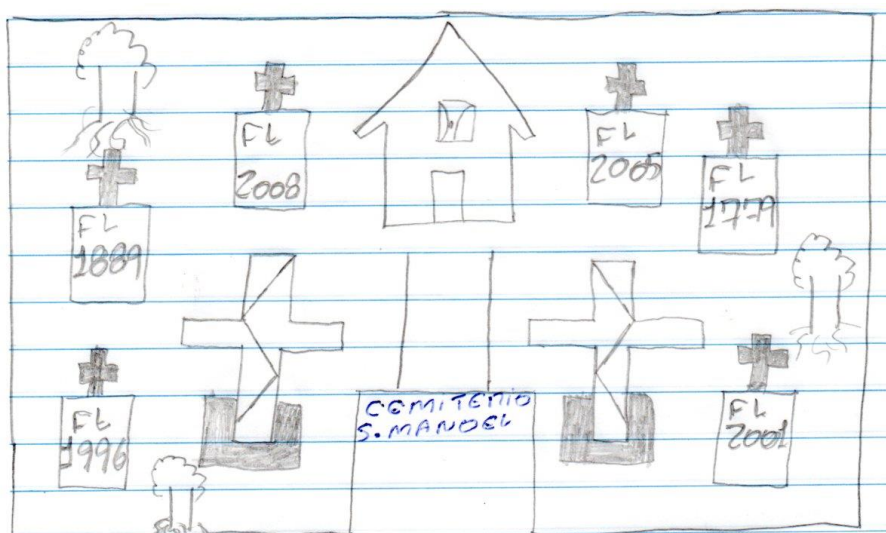
Aqui temos a relação de um patrimônio não apenas dentro de um caráter individual, mas abrangendo uma coletividade. O espaço em questão não possui, para a autora da descrição, uma história que se limita ao seu núcleo familiar, mas estende-se a toda a comunidade. É, portanto, um bem remete à memória coletiva. E sua existência tem também uma fortíssima ligação com outro aspecto da cultural local, que são os festejos, religiosos ou não. Foi um espaço de confraternização entre os membros daquela comunidade. Pode-se muito bem, a partir deste elemento, discutir as relações entre o sagrado e o profano na religiosidade popular, as diferentes formas de celebração que as sociedades humanas realizavam de acordo com suas culturas, incluindo os rituais em agradecimento à fertilidade da terra e às colheitas (que podem ser analisadas por meio das “festividades do levantamento do mastro”).

Um caso único dentre os bens apontados como patrimônio foi do aluno P.G.M.S., também residente na vila de Baiacu. Ele elegeu como seu patrimônio o cemitério da comunidade. A sua explicação para essa escolha foi o fato de sua avó estar sepultada no local, o que evoca uma identificação em função de uma lembrança afetiva familiar. Assim ele relata sua visão quanto ao espaço:

Esse desenho é de um cemitério muito destruído pelo tempo. As pessoas da comunidade não valorizam o cemitério, mas as pessoas da minha casa valorizam muito ele porque a minha vó está enterrada nesse cemitério. As pessoas lá de casa vão ao cemitério limpar para que ele não fique desprezado. A minha vó que está enterrada nele faleceu em 1998. Ela deixou uma lembrança para nossa família, então não deixamos o cemitério ser destruído pelo tempo. (Texto do aluno P.G.M.S)

O aluno não conseguiu obter uma foto do local, trazendo apenas o desenho apresentado abaixo (figura 31), selecionado para compor o material didático por sua significância.

Figura 31 – Desenho representando o cemitério da vila de Baiacu



Obviamente, o patrimônio natural não poderia deixar de ser lembrado. Considerando a forte relação do município com as águas (rios, igarapés, manguezais) que impacta em seus aspectos econômico e cultural, esses bens foram bastante mencionados por nossos colaboradores e colaboradoras.

Em se tratando de crianças e jovens, muitos deles apontaram como patrimônio os diversos balneários e igarapés dispersos pela região (ver figura 32). As descrições que justificavam suas escolhas pautaram-se, geralmente, na ideia de serem espaços de lazer, os quais eles frequentam com regularidade em companhia de amigos e familiares. E eles não apenas mencionam sua frequência constante na realidade presente, mas frisam o fato de frequentá-los desde pequenos. É, portanto, uma prática que faz parte de sua história de vida, um costume que acompanhou seu processo de crescimento e socialização.

Percebe-se, dessa maneira, que o espaço natural é visto também como um espaço social, que se incorpora em suas memórias afetivas desde a mais longínqua infância.

Figura 32 – Balneário da vila de Santa Rosa



A aluna A.S.D., oriunda de outra região e que morava há pouco tempo na vila de Santa Rosa assim descreveu sua relação com os igarapés:

É difícil encontrar um município no Pará que não tenha um balneário ou um igarapé: seja em áreas de mata, nas bordas das rodovias estaduais ou mesmo entre os bairros das áreas urbanas os igarapés e balneários são parte icônica do cenário amazônico. Eu nunca tinha frequentado balneários e igarapés, pelo fato de que eu não morava aqui, e lá no Distrito Federal onde eu morava não tinha nem igarapé e nem balneários, lá só tinha lagos, e quando cheguei aqui vi que o balneário é muito legal e divertido, por isso acho que o balneário é um patrimônio cultural. (Texto da aluna A.S.D.)

Mas não foi apenas em relação ao lazer que o patrimônio natural foi citado. Os rios e mangues também foram lembrados pelo seu aspecto econômico, como espaço de trabalho e consequente gerador do sustento familiar. E em meio a isso, um espaço para o estabelecimento de laços.

Um caso interessante foi de duas alunas que apresentaram como patrimônio o mesmo espaço, porém o descreveram a partir de pontos de vista diferentes. O espaço em questão foi uma ponte, ou trapiche, localizado na vila de Baiacu (figura 33).

Figura 33 – Trapiche - vila de Baiacu



A aluna L.R.M. destacou o processo de reestruturação do espaço, ressaltando que, anteriormente, por falta de recursos da comunidade, a ponte era feita de madeira e encontrava-se em estado muito precário, mas que algum tempo depois, por iniciativa das autoridades políticas municipais, um conjunto de obras na comunidade culminou com a construção do trapiche em concreto, o que, segundo sua narrativa, foi “*uma grande surpresa*” para todos da comunidade, facilitando a vida de todos,

“principalmente para os que pescam e frequentam o local”. Esta fala final nos revela que o trapiche se trata de um espaço de passeio, provavelmente de encontros entre amigos, mas, também, de trabalho. Entretanto, sua concepção sobre o local está predominantemente marcada por uma visão comunitária: a revitalização do espaço foi um bem para a comunidade; os membros da comunidade frequentam este local.

Difere-se, esta descrição, da que foi feita por L.P.F., aluna do 1º ano do Ensino Médio. Sua justificativa para a escolha deste elemento como patrimônio assenta-se em uma visão mais individualizada:

Para mim essa ponte é muito importante, porque é através dessa ponte que meu padrasto sai a procura de alimentos para nossa sobrevivência. (...) Eu tenho muito convívio com esse patrimônio desde o tempo que eu era menor. Às vezes as pessoas que moram lá não sabem cuidar desse bem, primeiro jogando coisas que não deveriam jogar e isso faz com que a água fique suja e através dessa sujeira forma uma grande poluição. Precisamos respeitar e, individualmente, cuidar do nosso patrimônio que é um patrimônio maior, precisamos da ponte, mas preservado limpo e sem nenhuma sujeira, porque contamina a nós e os outros seres. (Texto da aluna L.P.F.)

Sua relação com o trapiche deve-se ao fato de ser lá o local onde um de seus responsáveis desenvolve sua atividade econômica – a pesca. O reconhecimento da importância desse local para o sustento familiar é tão sólido que explica sua defesa veemente da necessidade de preservação do local, e isto aponta possibilidades de se fazer amplas discussões voltadas para uma educação ambiental. E entenda-se que não é apenas a ponte em si que exige cuidados, mas sobretudo o rio que é o verdadeiro provedor do pescado, fruto do trabalho que mantém a família. Este conjunto formado pelo rio, pela ponte e, por extensão, o mangue, as matas (visto que compõem um ecossistema indissociável) é que estrutura o patrimônio natural que se apresenta aqui.

A compreensão desta relação entre a comunidade e a natureza pode servir de ponto de partida para várias reflexões dentro do processo de aprendizagem da história. A BNCC sinaliza para isso em várias de suas habilidades e competências. A habilidade nº 05 do conteúdo programático do 6º ano consiste em “descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (BNCC, 2018. p.421). Nas propostas apresentadas para o Ensino Médio as possibilidades são ainda maiores.

A competência específica nº 3 da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas propõe a análise e a avaliação crítica sobre as relações de grupos humanos diversos com a natureza observando seus impactos econômicos e socioambientais, tendo em vista propor alternativas que possam garantir “a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global” (BNCC, 2018. p. 574). E nas habilidades correspondentes, também temos vários pontos que englobam essas mesmas reflexões:

EM13CHS301: Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

EM13CHS304: Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

EM13CHS305: Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. (BNCC, 2018. p.575)

A tabela 6 apresenta algumas possibilidades de se trabalhar conteúdos de história relacionados às habilidades da BNCC a partir dos patrimônios indicados pelos/as discentes em nosso material didático.

Tabela 6 – O material didático e as habilidades da BNCC

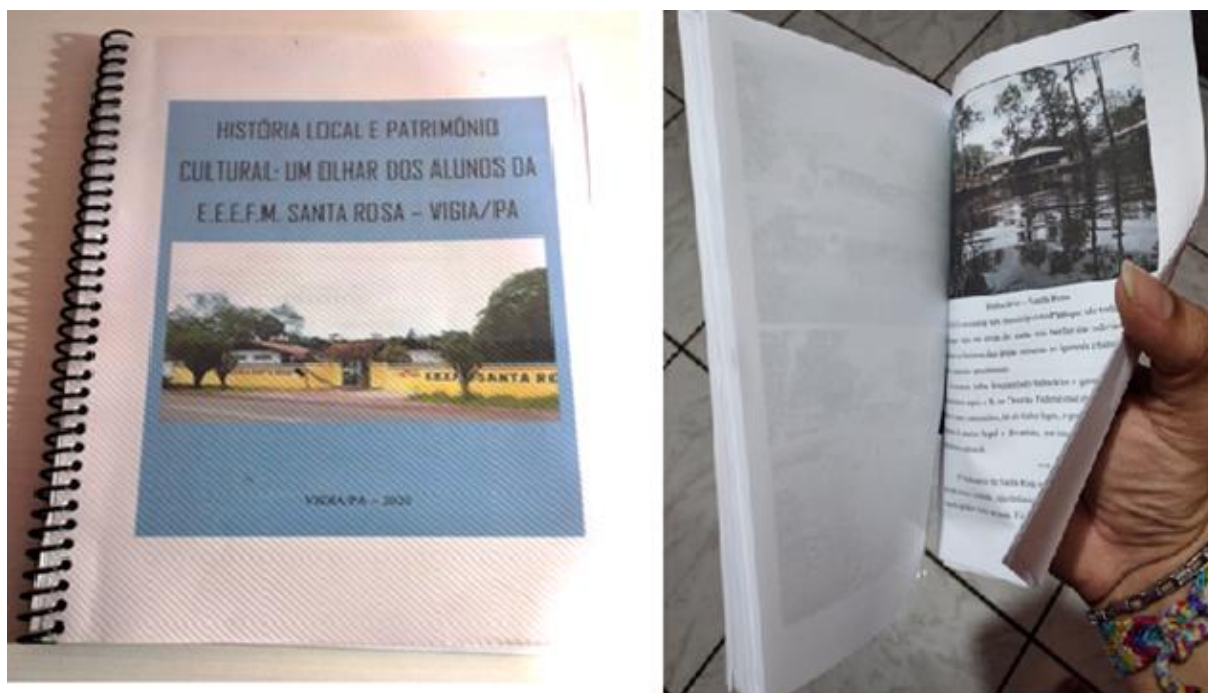
HABILIDADES – BNCC (ENSINO FUNDAMENTAL)	PATRIMÔNIOS INDICADOS	POSSIBILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA
(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas	TODOS	- Utilizar os diversos patrimônios como fontes históricas, inclusive na perspectiva do “monumento como documento”
(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas,		- Perceber o uso da oralidade como fonte de pesquisa histórica

distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.		
(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI. (EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico	IGARAPÉS, RIOS, PONTES, MANGUES	- Observar a intervenção humana na natureza, as modificações do espaço natural, com ênfase na educação ambiental e preservação/conservação do meio ambiente - Estabelecer ligações entre a forte relação da sociedade local com as águas ao processo da expansão marítima europeia
(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. (EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	IGREJAS	- Discutir o papel do cristianismo na organização da sociedade - Analisar as Reformas Religiosas a partir da diversidade de igrejas cristãs na região (católicas e evangélicas)

Portanto, da discussão sobre as relações dos moradores de uma pequena comunidade rural com o espaço natural em seu entorno pode-se estender o campo de análise para realidades muito maiores. O aluno deve passar a perceber a si próprio como um sujeito integrado a processos mais amplos e complexos, dos quais ele pode ser também um agente de transformação.

Ao final do material didático, trazemos algumas propostas de atividades, que o professor que o está utilizando pode sugerir aos educandos que realizem, o que não impede que outras atividades diferentes sejam também trabalhadas, se o docente assim preferir.

Figura 34 – Material didático impresso



Acreditamos que, apesar de sua simplicidade e mesmo não representando um elemento tecnológico, este material pode ser uma ferramenta de apoio útil para o trabalho com a temática patrimonial. Mesmo porque, como já dito em outra ocasião, há uma notória escassez de manuais que contemplem esse tema, principalmente sob o foco regional. E mesmo estando distante das mídias e das tecnologias, acreditamos que trazer uma abordagem diferenciada pode ser mais eficiente para o aprendizado que uma gama de recursos modernos desprovidos de uma visão crítica e reflexiva. Fazemos eco às palavras de Leandro Karnal quando afirma que

Uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada. (KARNAL, 2010. p. 9)

Ao construir conjuntamente com nossos alunos e alunas este pequeno manual, esperamos estimular neles e nelas um interesse cada vez maior no processo de pesquisa, de escrita e de reflexão sobre sua realidade. É provável que estes colaboradores passem a ver a história de outra maneira, compreendendo-a não mais como uma “ciência do passado”, mas como uma forma de ver o mundo e de melhor enxergar seu papel na sociedade. Desejamos que atividades como esta, multiplicadas

constantemente conduzam nossos jovens ao engajamento enquanto sujeitos de sua história.

CONCLUSÃO

O trabalho com o tema patrimônio cultural, se por um lado foi algo novo para a maior parte de nosso alunado, visto que nunca tinham entrado em contato com semelhantes discussões, também representou um desafio para mim como professor, pois era uma temática com a qual não possuía grande familiaridade. Ainda assim, considero-o como bastante produtivo a todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, pois permitiu abrir novas perspectivas de análise da história, de sua didática e, especialmente em relação aos discentes, pôde trazer também novas formas de compreensão sobre esta disciplina.

O tema “patrimônio cultural” ou “patrimônio histórico” agora é entendido pelos/as discentes não mais como uma discussão que visa à exaltação e à conservação de estruturas artísticas e/ou arquitetônicas que ornamentam o espaço urbano de uma cidade, mas prioritariamente como o estudo de elementos que guardam em si uma memória e uma identificação coletivas de um grupo, do qual este aluno e esta aluna faz parte, memória esta que ajuda a compor uma história desta comunidade, que tem relevância, assim como os fatos usualmente estudados nos manuais didáticos. De igual forma, o conteúdo “uso das fontes históricas na construção do conhecimento histórico” pôde ser exemplificado na prática, já que para a produção dos textos que acompanhavam as imagens dos patrimônios eleitos, vários/as alunos/as recorreram a diferentes tipos de fontes, tais como a oralidade de moradores mais antigos ou a descrição e análise de fotos dos lugares e elementos apontados e da cultura material local. Assuntos relacionados à Antiguidade Clássica, a exemplo dos jogos olímpicos na Grécia Antiga puderam ser compreendidos tomando por ponto de partida as práticas esportivas que são tão familiares e presentes no cotidiano de jovens que participaram da experiência didática, como os torneios que ocorrem com frequência nos vários campos da região, muitos dos quais foram citados como patrimônio. Trabalhar práticas econômicas em diferentes sociedades, seja na relação com o mercado ou voltadas à subsistência, permite que se tome como ponto inicial de reflexão as atividades realizadas nos rios e mangues com os quais alguns discentes se identificaram ou as atividades agrícolas desenvolvidas por suas famílias.

As vivências espirituais que levaram muitos/as estudantes a elegerem igrejas como patrimônio podem facilitar o estudo da religiosidade, oficial ou popular, em diferentes contextos e espaços. As observações feitas pelos/as jovens autores/as dos textos acerca da pouca preocupação quanto à preservação dos recursos naturais por parte de membros da própria comunidade são excelentes para suscitar uma discussão que verse sobre as relações homem x natureza nos mais variados contextos históricos.

Assim, o processo de pesquisa e elaboração que alunos e alunas realizaram e que serviu de base para a construção do produto didático forneceu a eles e elas ferramentas para desenvolver habilidades de interpretação das experiências históricas com as quais costumam entrar em contato no processo de ensino e aprendizagem da história. Esses elementos, *experiência* e *interpretação*, conforme aponta Rüsen (2007), são componentes fundamentais do processo de aprendizado histórico, que devem conduzir ao que ele chama de *orientação*, entendida como a capacidade dos sujeitos, a partir da experiência e da interpretação, de correlacionar os diferentes modelos interpretativos (e os diversos saberes neles contidos) com a sua vida prática, fazendo uso deles para se firmar no presente enquanto sujeito histórico, engajado, inclusive, na ação e nas lutas sociais demandadas por sua realidade. Seria, portanto, a manifestação de uma identidade histórica (RÜSEN, 2007. p. 116).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter sido possível, em nosso trabalho, estabelecer um novo entendimento sobre o patrimônio por parte dos/das discentes. Eles e elas puderam perceber a importância de valorizar lugares significativos para si e para sua comunidade, mesmo que não reconhecidos oficialmente. Também puderam perceber o patrimônio como um repositório de memórias e histórias e não apenas um elemento de adorno em determinado espaço urbano. Os alunos e alunas envolvidos nesta metodologia puderam ver suas histórias familiares e comunitárias sendo, também, objeto de análise em sala de aula, passíveis inclusive de relações com os temas históricos tradicionalmente ensinados. A construção do material didático foi feita conservando as percepções dos/das jovens estudantes mediante suas narrativas, fazendo deles e delas coautores de um conhecimento a ser discutido em sala de aula.

Buscamos ao longo da aplicação de nossa metodologia e da construção do produto didático-pedagógico estimular no aluno uma percepção da história que fugisse das formas de ensino-aprendizagem tradicionais – ainda muito em voga na concepção de pais/mães, responsáveis e discentes –, baseadas no que Ausubel chama de uma “aprendizagem mecânica” (MOREIRA, 1999, p. 154), e que pudesse valorizar os conhecimentos que alunos e alunas já dispunham, construindo a partir deles um conhecimento do qual este aluno e esta aluna pudessem de fato se apropriar, contribuindo, assim, para a realização de um aprendizado histórico significativo.

Em função da pandemia do novo corona vírus e da consequente suspensão das atividades presenciais ocorrida em 2020, não foi possível, de modo continuado, a observação das mudanças esperadas na concepção histórica dos alunos e alunas participantes da pesquisa, que este ano já estariam em outras séries, nem o desenvolvimento da experiência com novos alunos. As dificuldades de acesso à plataformas eletrônicas de aulas remotas via *chat*, consequência da escassa disponibilidade de sinal de internet na maioria das comunidades, limitavam as possibilidades de discussão mais aprofundadas sobre a temática, bem como a adoção de dinâmicas de trabalho semelhantes às utilizadas ao longo da pesquisa. Ainda assim, os resultados obtidos com as turmas pesquisadas dão grandes expectativas quanto às possibilidade de êxito em aplicações futuras da metodologia empregada. Também se espera que o uso da história local no processo de ensino-aprendizagem

possa ser mais constante em nossa prática didático-pedagógica, aliando os conhecimentos prévios dos alunos e alunas sobre sua região, suas comunidades, seus espaços de convivência à gama de temas presentes nos conteúdos programáticos propostos, permitindo, assim, maior familiaridade com a história e melhor compreensão da disciplina. É ainda importante ressaltar que perceber suas memórias como relevantes dentro da construção dessa história que se ensina e se aprende pode contribuir de maneira notável para que os e as discentes de fato enxerguem-se enquanto sujeitos ativos dos processos históricos.

As dificuldades enfrentadas ao longo desta pesquisa foram diversas. Além da já mencionada pouca intimidade com o tema, deparamo-nos com outros entraves, tais como: a carência de recursos e de materiais didáticos que dessem suporte às aulas e à execução da metodologia; a precariedade da estrutura física da escola, com a ausência de espaços adequados para a realização de etapas da metodologia – como a exposição e a produção dos painéis, por exemplo; a participação e envolvimento de discentes aquém do esperado ou do ideal para o maior alcance dos objetivos propostos; e também a maneira de acomodar as atividades ao cronograma que se precisava seguir, haja vista a ausência da metodologia no planejamento desenvolvido no início do ano letivo de 2019, situação que, espera-se, possa ser contornada a partir de então. Apesar dessas adversidades, o projeto desenvolveu-se bem.

Todo profissional envolvido com o processo de ensino e aprendizado almeja que seus alunos e alunas façam mais do que simplesmente absorver um conteúdo previamente determinado. No caso dos professores de história, essa angústia talvez seja ainda mais forte em função do estigma que a disciplina ainda carrega, de ser voltada à memorização, a “matéria decorativa” dos tempos do questionário e da sabatina. Como é grande o desafio que se materializa cotidianamente aos historiadores docentes para que se rompa esse paradigma e floresça no entender de cada jovem estudante que a história é como uma janela que se abre oferecendo a ele a oportunidade de contemplar de sua própria existência.

Os tempos atuais requerem atitude. Não se deve ter um olhar passivo ou alheio aos processos em curso. Os discursos de intolerância e de ódio, a violência manifestada quer na força bruta quer nas políticas de estado excludentes, o silêncio e a intimidação impostos a quem ousa denunciar o inaceitável, são práticas que precisam se combatidas. E somente sujeitos conscientes de seu papel ativo podem agir nessa direção.

Mas o tempo também é de luta e de esperança. Movimentos que levantam-se contra o autoritarismo, que gritam pela importância das vidas negras, que exigem o respeito à vida feminina, que derrubam os lugares de memória que guardavam a narrativa vitoriosa dos exploradores, dos dominadores, dos genocidas, movimentos que lutam pelo direito de as pessoas serem o que são, movimentos que não se calam ante a opressão e de modo geral, movimentos que contribuem para propagar cada vez mais a mensagem da resistência dão a certeza de que ainda se pode vislumbrar tempos melhores.

Esse é o papel da História. Provocar a reflexão, desenvolver consciências, gerar inquietações. Compreender-se como parte de todo esse grande enredo é o primeiro passo para a ação. E nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem pode ser o ponto de partida de uma grande jornada. Como nos diz Rüsen, *“aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada”* (Rüsen, APUD SCHMIDT, 2010 p. 82).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilkler. *A sala secreta da Mãe de Deus*. Vigia: s. ed., 2007

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores do campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

BARROS, Bartolomeu José de. *Vigia de Nazaré: fragmentos de uma história*. Belém: Grafinorte, 2009

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009 3ª ed.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

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

COELHO, Geraldo Mártires. *No coração do povo: o monumento à república em Belém – 1891-1897*. Belém: Paka-Tatu, 2002

CORDEIRO, Paulo. *Irmandades religiosas em Vigia no século XIX*. Vigia: Edição do autor, 2013

ESCOLA SANTA ROSA. *Projeto Político Pedagógico*. Vigia. 2019

FERNANDES, José Ricardo Oria. *Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história*. In *Revista Brasileira de História*. V. 13, nº 25/26, pp. 265-276. São Paulo. set 1992/ago. 1993

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 2ª ed.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009. 2ª ed.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva (1968)*. São Paulo: Vértice, 1990

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

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

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010

LEAL, Maria das Graças de Andrade. *Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar: uma experiência de educação patrimonial com História e fotografia*. In: *História & Ensino*, Londrina, v. 17, n. 1, p. 123-147. 2011

LIMA, Luciano Demetrius Barbosa. *Usos e leituras da obra de um Barão: percepções sobre Motins Políticos nos séculos XIX e XX*. *Antíteses*, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 589-619

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo. *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasil: 2018

MOMIGLIANO, Arnaldo. *História Antiga e o antiquário*. In: *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 21, n. 39, p. 19-76, jul. 2014

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad, 2007. [p.19-111]

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. EPU: São Paulo, 1999

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, nº 25/26, 1992-1993. pp. 143-162

NORA, Pierre. *Entre memória e História: a problemática dos lugares*. In: *Les lieux de memoire*. Paris, Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: Uma discussão necessária à formação profissional de História*. Aracaju: Editora UFS, 2011

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015

RODRIGUES, Donizete. *Patrimônio cultural, Memória social e Identidade: uma abordagem antropológica*. In: *Revista on line do Museu de Lanifícios da Universidade de Beira Interior*. 2012

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história*. História da Historiografia (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

SANTOS, João Paulo Siqueira dos. *Vigiando a cidade: um olhar contemporâneo sobre a sociedade e o espaço do município da Vigia*. Vigia – PA, 2009

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

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO – GOVERNO DO PARÁ. *Inventário da oferta turística do município de Vigia de Nazaré – PA*. Belém: SETUR. 2017.

SOEIRO, José Ildone Favacho. *Noções de história da Vigia*. Belém: CEJUP, 1991

TAVARES, Maria Goretti da Costa. *A formação territorial do espaço paraense*. Revista ACTA Geográfico, ANO II, nº 3, jan./jun. de 2008. p. 59-83

TOLEDO, Maria Aparecida L. Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões da história da disciplina. História, São Paulo, 23 (1-2), p. 13-32, 2004.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. *Educação patrimonial e ensino de história: diálogos*. In: Encontros – Departamento de História do Colégio D. Pedro II. Rio de Janeiro, ano 11, nº 20. 2013.

VIERO, Janice & MEDEIROS, Liziany Müller. *Princípios e concepções da educação no campo*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SITES

www.conhecendo-vigia-de-nazare.blogspot.com
www.cidade-brasil.com.br
www.ciriodenazare.com.br
www.cultura.vigilenga.com
www.diarioonline.com.br
www.g1.globo.com
www.m.leiaja.com
www.turismoparaense.blogspot.com

ANEXO**MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO**

HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO CULTURAL: UM OLHAR DOS ALUNOS DA E.E.E.F.M. SANTA ROSA – VIGIA/PA



VIGIA/PA – 2020

Esta obra foi produzida como material de apoio didático para as disciplinas História e Estudos Amazônicos, a partir de uma experiência de trabalho com alunos e alunas das turmas 6º ano 2, ensino fundamental, e 1º ano, ensino médio (turno da manhã) do ano letivo de 2019 da E.E.E.F.M. SANTA ROSA (Vigia), sob orientação do prof. Jesimar Cardoso

Alunos(as) colaboradores e colaboradoras:

ANALICE SOEIRO DINIZ
AUGUSTO PEREIRA CARDOSO
CARLA LUANY OLIVEIRA PEREIRA
ELOISA RAIOL SOARES
EMILLY MAIARA FREITAS DAMASCENO
ESTER DOS SANTOS DANTAS
EYDSOM GUIMARÃES SILVA
FELIPE VILHENA SANTOS
IZABELA VITÓRIA SOEIRO DOS SANTOS
LIDIANE PINTO FURTADO
LUANY RODRIGUES MORAES
LUCIANA OLIVEIRA SILVA
MARIA EDUARDA FERREIRA ATAÍDE
PÂMELA DE SOUSA PINHEIRO
PEDRO GABRIEL MOTA DOS SANTOS
RAISSA SOUSA DA PAIXÃO
RUAN BRITO DE CAMPOS
VANESSA AROUCHE PEREIRA

O QUE É PATRIMÔNIO CULTURAL?

Chamamos de patrimônio cultural a qualquer elemento, material ou imaterial, considerado importante para a identidade de uma sociedade. São elementos que portam parte da história e da memória de um local e das pessoas que vivem nele. Estas pessoas devem se identificar com o patrimônio, tendo com ele uma relação de intimidade e reconhecimento.

O bem, para ser referido como patrimônio cultural, precisa ter o seu valor reconhecido pelo povo da comunidade como sendo importante para a referência de sua cultura e identidade cultural.

Tradicionalmente, costumava-se dividir o patrimônio em diversos tipos, tais como: material (elementos concretos tais como obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, vestígios arqueológicos), imaterial (bens intangíveis, como a gastronomia, a religião, os ritos, a música, a dança, as festas, as manifestações literárias, e os conhecimentos artísticos, científicos e técnicos), natural (bens relativos ao meio ambiente, como as florestas, córregos d'água, serras, animais e vegetais) entre outros. No entanto, atualmente todos esses elementos, ao serem compreendidos como patrimônio, tornam-se **bens culturais**, pois sua condição de “patrimônio” deve-se à sua relação com a sociedade e as pessoas que a compõem. O que faz de um bem um patrimônio não é apenas sua beleza estética, sua imponência ou sua notoriedade, mas a identificação que as pessoas possuem em relação a ele. Por isso, a denominação Patrimônio Histórico e Artístico (usada durante muito tempo) vem dando lugar ao termo **Patrimônio Cultural**.

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é responsável por promover e coordenar o processo de preservação e valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro, em suas dimensões material e imaterial.

A HISTÓRIA LOCAL

Por muito tempo, nos acostumamos a entender a História como uma disciplina distante de nossa realidade, que exaltava grandes nomes e nos apresentava fatos ocorridos longe de nós. Os cenários onde esses fatos aconteciam eram, muitas vezes, desconhecidos e estranhos, principalmente para quem vivia afastado dos grandes centros urbanos.

Porém, nos últimos anos, uma tendência vem ganhando força no estudo da disciplina: compreender os processos históricos a partir da realidade mais próxima do aluno. Fazer o aluno entender a história de sua nação, do mundo, partindo do local em que vive, inserindo a sua realidade como parte integrante de uma história maior. E nesse contexto, conhecer o patrimônio que compõe o espaço em que vive pode ser um importante ponto de partida para o aluno compreender sua história e de sua comunidade.

PATRIMÔNIO CULTURAL EM VIGIA DE NAZARÉ

Apesar de ser objeto de controvérsia entre alguns historiadores, a fundação do município de Vigia de Nazaré, de acordo com as versões mais usuais, está relacionada ao início do processo de ocupação da Amazônia, no século XVII.

Como se sabe, por volta do ano de 1612 os franceses haviam se estabelecido no território hoje correspondente ao Maranhão, com intenções de implantar, ali, um núcleo de colonização francesa. Por alguns anos, estes transitaram com certa liberdade pela região. Segundo o professor João Paulo Santos, geógrafo e escritor vigiense, eles teriam alcançado o local onde hoje está localizado o município de Vigia por volta do ano de 1613. À época, situava-se ali a aldeia de Uruitá, habitada pelos índios tupinambá.

A partir de 1615, inicia-se o processo de expulsão dos “invasores” franceses, de acordo com a ótica portuguesa. Em dezembro deste ano, Francisco Caldeira Castelo Branco teria partido do Maranhão e chegado, no dia 06 de janeiro do ano seguinte, ao lugar onde seria fundada a cidade de Vigia. Algumas guaritas teriam sido erguidas ao longo do rio Guajará-mirim, de onde sentinelas vigiariam as embarcações que por lá passassem. Essa teria sido a origem do nome do município. De lá, Castelo Branco teria partido para, seis dias depois, iniciar a construção do Forte do Presépio, na baía do Guajará, marco inicial da fundação da cidade de Belém.

Inicialmente um povoado, foi transformada em vila no ano de 1693 e elevada à categoria de cidade em 1854. Ao longo de toda a colonização, foi marcante a presença de ordens religiosas, protagonistas do processo de catequização dos indígenas, com destaque para os jesuítas. A atuação dos membros da Companhia de Jesus no município foi intensa, não só na catequese, mas também no desenvolvimento econômico e na educação. Expulsos em 1760, por determinação do Marquês de Pombal, os jesuítas deixaram muitas marcas de sua passagem no patrimônio histórico da cidade. Dentre as mais conhecidas, estão as igrejas Madre de Deus (matriz) e a Capela de Nosso Senhor dos Passos (a igreja de pedras).

A economia do município tem na pesca uma de suas principais forças. No aspecto cultural, dentre os elementos a ser citados, temos: as bandas de música, o Círio de Nazaré (pleiteado por muitos vigienses como o mais antigo do Pará) e o carnaval.

Vejamos, a seguir, alguns dos itens mais conhecidos que formam o patrimônio institucionalizado de nosso município.

Igreja de Pedras



Há pelo menos duas diferentes versões acerca da construção desta igreja. A mais tradicional defende que ela também teria sido erguida pelos jesuítas, sendo que a interrupção da obra se deu em função da expulsão dos referidos religiosos pelo então primeiro ministro português, o Marquês de Pombal. Porém, o historiador vigiense Paulo Cordeiro procura desconstruir essa visão. Em seu livro sobre as irmandades religiosas em Vigia (2013) ele afirma que a construção deste templo coube a uma irmandade religiosa que existia na cidade no século XVIII, chamada Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos.

De qualquer maneira, a obra não chegou a ser concluída, o que permite até hoje a visualização de sua estrutura em pedra. É um dos monumentos mais conhecidos do município.

Bandas de música



Banda União Vigiense



Banda 31 de Agosto

Há uma forte tradição de bandas musicais em vigia de Nazaré. De acordo com o site www.culturavigilenga.com, essa tradição seria um legado das ordens religiosas que atuaram no município no período colonial. A partir do século XIX começaram a surgir, oficialmente, as primeiras bandas de música na cidade. A mais antiga ainda hoje em atividade é a banda 31 de Agosto. Além delas, podemos citar outras, como União Vigienense, Banda Izidoro de Castro, Instituto Art Show – Maestro Vale, Banda 25 de Dezembro (na vila de Porto Salvo), dentre outras.

O rio e a pesca



Rio Guajará-mirim ou Furo da Laura.



Detalhe da praça do pescador.

A pesca constitui uma atividade de vital importância na cultura vigienense. Muito mais do que uma atividade econômica, ela é marca da cidade, é o sustento de muitas famílias e uma das riquezas de seu povo. A relação da cidade com o rio vem desde seu nascimento, às margens do Guajará-mirim. “Terra da gurijuba” é um dos epítetos do município, em alusão ao famoso pescado, típico da região. Ainda que a modernização da atividade e as demandas decorrentes da ampliação capitalista tenham trazido mudanças para a pesca artesanal e suas “vigilengas” (tipo de embarcação), a tradição pesqueira da cidade ainda vive e de maneira muito notável no cotidiano dos homens do rio.

Círio



Vigia possui umas das mais antigas procissões em homenagem à padroeira dos católicos paraenses, Nossa Senhora de Nazaré. Há uma grande corrente de vigienses, inclusive, que considera o Círio de Vigia o mais antigo do Pará. Debates à parte, o fato é que esta tradição se repete todos os anos, sempre no segundo domingo de setembro e é uma das mais fortes manifestações religiosas e culturais da cidade.

Carnaval



O carnaval de Vigia é um dos mais conhecidos de todo o estado do Pará. Todos os anos, centenas de milhares de pessoas ocupam as estreitas ruas do município em busca de diversão, que pode ser encontrada nos blocos de abadás puxados por trios-elétricos, nos tradicionais blocos de rua e de sujo, incluindo os conhecidos “cabra-surdos” (mulheres vestidas de homem), “virgienses” (homens vestidos de mulher) e “gaiola das loucas” (predominantemente composto pela comunidade LGBTQI+).

Museu Barão do Guajará



A partir de 1934, este prédio abrigou uma das mais tradicionais instituições de ensino no município, o Grupo Escolar Barão de Guajará, batizado assim em homenagem ao historiador vigiense Domingos Antônio Raiol. Em 2004 o espaço passou a abrigar o museu da cidade.

Este museu conserva em seu acervo vários objetos e imagens que retratam partes da história de Vigia e de seus moradores.

Em 2017, alegando condições de precariedade na estrutura física do prédio, a prefeitura anunciou o fechamento do museu para reforma do espaço. Até o ano de 2020 o local permanecia fechado ao público.

A Escola Barão de Guajará continua com suas atividades, porém sem sede própria. Funciona em imóvel alugado pelo Governo do Estado.

Carimbó



Grupo de carimbó Os Tapaioaras

O município de Vigia tem uma grande e longínqua tradição ligada aos grupos de carimbó. O historiador vigiense Paulo Cordeiro afirma que a referência documental mais antiga sobre o carimbó no município data de 1878. Ainda hoje, diversos grupos na cidade e nas localidades do interior dedicam-se a essa arte, que engloba pessoas das mais diversas idades. Dentre esses variados grupos, destacamos aqui dois: o grupo *Os Tapaioaras*, fundado em 1965, teve uma trajetória de sucesso ao longo do tempo, chegando a fazer apresentações em várias cidades do Pará e de outros estados, como São Paulo, Brasília, Recife, entre outras. Gravou seu primeiro CD no ano de 2003; e o grupo *Raízes do Cacau*, sediado à Vila do Cacau, comunidade composta, em grande parte, por descendentes de quilombolas localizada próximo à sede do município. A comunidade, apesar de fazer parte oficialmente do município de Colares, mantém grandes ligações com Vigia. As terras onde está situada a comunidade pertenceram, no passado, ao historiador e político Domingos Antônio Raiol, o Barão de Guajará, havendo nelas à época um engenho cujas ruínas ainda podem ser observadas.



Grupo de carimbó Raízes do Cacau,

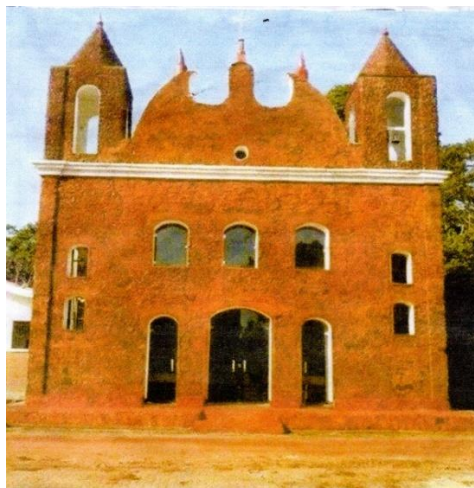
PATRIMÔNIO CULTURAL NAS COMUNIDADES RURAIS DE VIGIA DE NAZARÉ

Estes são exemplos de lugares consagrados como patrimônio no município de Vigia, conhecidos, inclusive, como pontos turísticos, visitados por pessoas que buscam conhecer a cidade. Não há dúvida de estes espaços carregam em si parte importante da história do município, ainda que nem todos que vivem em torno deles tenham plena consciência da memória depositada neles.

Porém, nas comunidades do interior existem muitos elementos igualmente marcantes para a história de seus moradores – portanto, portadores de uma identidade e de uma cultura – mas que muitas vezes passam despercebidos. Resgatar a importância desses elementos e, com isso, perceber cada um de nós como sujeito ativo de nossa própria história é fundamental para a compreensão de nosso processo histórico.

Em 2019, foi feita uma pesquisa com alunos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Santa Rosa, localizada na vila de mesmo nome. Na ocasião, alunos do 6º ano 2 do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, ambas as turmas do turno da manhã, foram levados a pensar sobre elementos nas comunidades onde viviam que, por se relacionarem de alguma maneira com suas histórias pessoais e/ou familiares ou ainda com a sua comunidade, poderiam ser considerados como patrimônio, mesmo que não reconhecido oficialmente pelas esferas governamentais. A partir das experiências e dos exemplos relatados, podemos apresentar alguns desses elementos, entendendo-os como guardiões da memória local. **As imagens e as descrições a seguir foram produzidas pelos próprios alunos participantes da pesquisa.**

IGREJAS



A igreja de Santa Maria do Guarimã teve início com um grupo de cabanos que trouxe a imagem de Santa Maria Mãe de Deus, o que deu origem ao nome da povoação (Santa Maria do Guarimã), às margens do rio Guarimã, nome dado ao rio pelos índios descendentes dos tupinambá. A imagem de Santa Maria tinha apenas 30 cm e era coroada em prata.

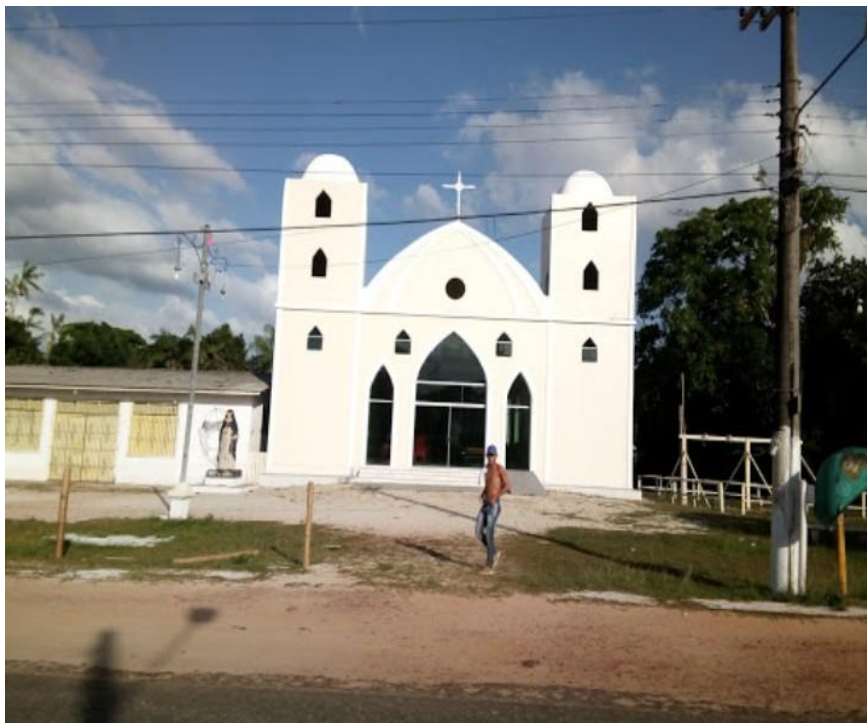
Com a morte de Antônio Vinagre, líder cabano assassinado no lago das Mercês, em Belém, os cabanos que iniciaram a construção da igreja fugiram e abandonaram a construção, no ano de 1835, com apenas uma parte da frente da igreja com pedras.

Segundo o relato do senhor professor Antônio Gernaldo Santos, os comunitários se reuniram para concluir a edificação da capela em 1881, mas somente no ano de 1884 foi dada a benção, em 14 de agosto, pelo reverendo padre Mâncio Caetano Ribeiro, que no dia 18 de agosto do mesmo ano realizou a primeira missa.

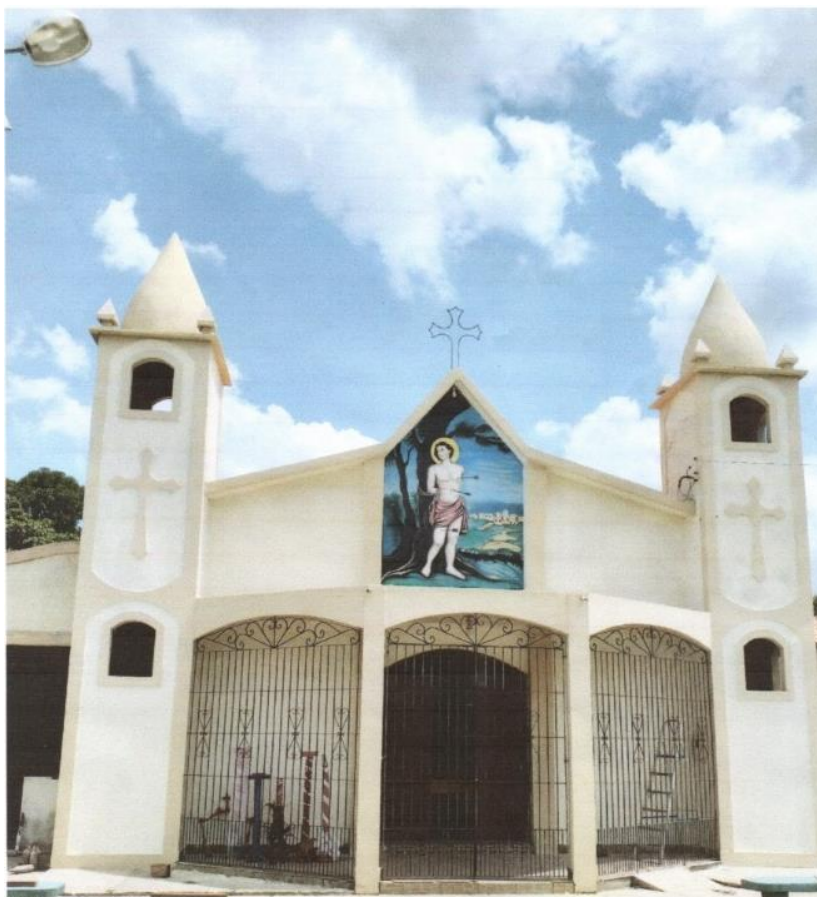
A continuidade da construção da igreja foi concluída pelos moradores da comunidade, sendo eles o capitão Manoel Carlos, senhor Antônio Gernaldo Santos e Quirino Nazaré Fernandes, dentre outros, os quais carregaram pedras da pedreira da comunidade de Santa Maria do Guarimã para concluir as paredes que ficaram incompletas, sendo que outra parte pessoas de Vigia doaram materiais como madeira, cal e telhas que restaram da igreja matriz.

Em 1996 a comunidade se reuniu através da associação ASSAMAG e conseguiram a reforma para a igreja, com o prefeito Noé Xavier Palheta, que mandou trocar as telhas e janelas antigas e forrar a igreja. A partir de 2010 a igreja apresentava grandes rachaduras com o teto totalmente comprometido. Então ficaram 2 anos fazendo celebrações em frente a casas dos fiéis. Em 2011, a senhora Eulina Fernandes da Silva se responsabilizou pela edificação da igreja, dando início à construção de um centro comunitário, inaugurado em 06 de janeiro de 2012.

A igreja, hoje reformada, comporta mais dez metros de comprimento, sacristia, banheiro e áreas externas. O telhado é feito em ferragem e telha ondina. Demoliu-se a parte de tijolo e de madeira que estavam apodrecidos, dando também uma nova estrutura totalmente de pedras, sem alterar a parte inicial da frente.



Igreja de Santa Rosa de Lima, vila de Santa Rosa



Igreja São Sebastião – Km 36

Fostes criada para acolher
Em teu interior
Fiéis com muito amor

De uma forma tão simples
E singela tenta
Apaziguar os corações
De muitos filhos teus
Que buscam essa paz
Para si e para os seus

Ó igreja mãe de tantas
Lutas e conquistas, buscas
E conclusões, tu és
O templo de Cristo e de
Muitos corações

Em janeiro recebes visitas
Por essa festa tão linda
E acolhedora por seu
Mártir se tornou protetora

Salve nosso mártir
São Sebastião, salve nossa
Igreja que Deus nos
Abençoe e nos proteja

Amém.



Igreja de Santo Expedito

Localizada na vila de Santo Expedito, na PA 140 Km 39, vila de Santa Rosa, a igreja de Santo Expedito foi construída alguns anos atrás e está passando por uma reforma para fazer a frente da igreja, para acolher todos os nossos irmãos. Tenho uma grande relação com a igreja, pois frequento todos os domingos.



Igreja da Assembleia de Deus - Penhalonga

O meu patrimônio é uma igreja evangélica que está localizada na vila de Penhalonga, no município de Vigia – PA. É o lugar que mais frequento. Antes era um salão de festa profana. Em 2005 deu início a construção da igreja. A mesma era bem simples, quase tudo aberto, cercada de pau em ambas as partes e as telhas furadas. Já em 06/06/2010 a igreja passou por uma grande reforma.

Agora nossa igreja ficou grande e bonita para acolher as pessoas que desejam se congregar na mesma. A igreja tinha aproximadamente uns 100 membros e tinha também um grupo que se chama “Aliança com Deus”. No decorrer desse longo período de 2005 até a presente data, muitos membros saíram da igreja. No momento a igreja tem grupos de jovens “mais que vencedores”.

Portanto, a igreja é um patrimônio muito importante para a sociedade porque a mesma ajuda a trazer a paz aos espíritos das pessoas que estão encontrando dificuldades no convívio familiar, na sociedade e também ela pode ajudar os jovens envolvidos com drogas, usando sempre a palavra de Deus.



Igreja Celeiro da Benção – Km 43

Meu patrimônio é a minha igreja, porque pra mim é um lugar de paz, aprendizagem, comunhão e também porque em todos os momentos felizes e tristes, datas comemorativas e etc... estou lá.

Aquilo que por vezes eu não encontro em casa ou na escola, de uma certa forma lá encontro.

Desde que nasci já somos evangélicos. Nos mudamos pra essa igreja há dois anos. Mas sempre fui da igreja quadrangular, hoje em dia sou batista.

Essa igreja em nossa localidade foi criada há dois anos também, ainda não tenho muitas experiências pra contar que passei aqui. Mas tudo aquilo que sei pretendo aperfeiçoar nela. Como disse, foi criada há pouco tempo, mas é um lugar onde vou pra escutar a palavra e mais do que isso, construir um caráter admirável.

Enfim, no começo foi difícil me adaptar a programações, horários e outras coisas diferentes, mas hoje sei que foi a melhor decisão a se tomar. Não que tenha sido ruim os 13 anos que passei em minha antiga igreja, pelo contrário. A primeira vez que cantei com apenas 4 anos foi nessa igreja e outras coisas que nunca esquecerei. Às vezes é bom mudar, escolher o novo, sem nunca esquecer as raízes... Minha vida se resume à igreja, é onde estou quase o tempo todo e finais de semana. Eu amo estar nela. Pra mim, “igreja” é um lugar muito importante. Para muitos, patrimônio pode ser igarapés, a praça ou até mesmo sua casa. Mas tem um lugar onde nada disso é melhor. E esse lugar é meu patrimônio cultural.

PATRIMÔNIO MATERIAL



Campo Km 43

No campo do meu avô já aconteceram muitos campeonatos. Já teve um campeonato de idosos e o time do meu avô e do seu irmão competiram e o time do meu avô ganhou (5x4). Isso aconteceu em 24 de agosto de 1967.



Campo do Guarani – vila de Santa Rosa

Localizado na estrada PA 140 em Santa Rosa, foi construído há alguns anos. Serve como um dos pontos de diversão para as pessoas de Sta. Rosa e de outros lugares. Tem como responsável o Alan.

Este campo recebeu uma verba do Estado do Pará, alguns anos atrás, para a reforma, que tinha como governador Ana Júlia Carepa.

A minha relação com o campo é que vou quase todo dia treinar nele. E havia uma história que as pessoas mais antigas da comunidade diziam que tarde da noite aparecia um cavalo branco que ficava no meio do campo e ao amanhecer, desaparecia.



A casa grande - Baiacu

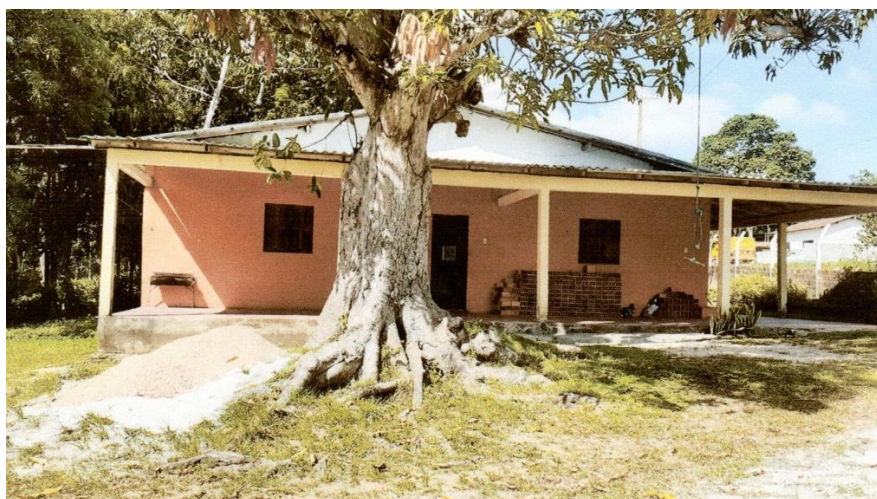
A casa grande foi construída por volta do ano de 1954 pelo proprietário Hemelino Almerindo Rodrigues e dona Enereide de Moraes Rodrigues.

O início da construção foi pela época do nascimento da 4ª filha do casal. Nesse mesmo ano foi inaugurada no mês de junho pela festa do levantamento do mastro em homenagem ao gloriosos São Pedro, festa tradicional que se realiza até os dias de hoje. Daí em diante todas as festas eram realizadas na casa grande: no mês de dezembro, em homenagem à Nossa Senhora da Conceição; pela festa de aniversário do Colony Futebol Clube; e outras festas, todas na casa grande. Com o passar do tempo os costumes foram mudados e construíram a sede própria para a realização das festas na comunidade.

E hoje a casa grande está em decadência, mas mesmo assim continua de pé.



antes



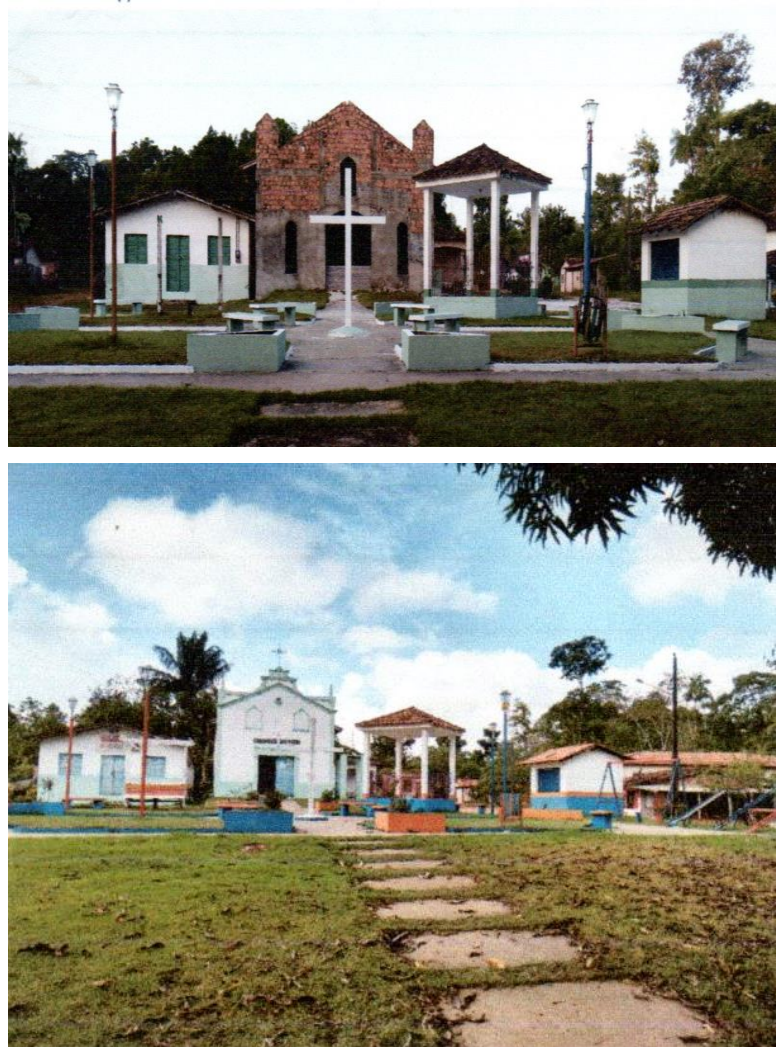
depois

Sítio Pantoja – Km 43

Em 1990, foi criado o Sítio Pantoja. Criado por Francisco Valter Pantoja, que faleceu em 2017 no mês de maio e no dia 26.

Agora que assumiu o sítio foi o seu filho, Vanderlei Pantoja.

O senhor Francisco plantou várias frutas, agora quem colhe é o seu filho Vanderlei.



Igreja – Baiacu

No ano de 2018 a nossa igreja e a nossa praça eram desse jeito como estão aí. No ano de 2019 foi reconstruída a igreja católica. Agora a nossa igreja está tendo uma reforma diferente. A nossa vila de Baiacu está sendo um pouco transformada. E a nossa praça também está passando por algumas mudanças.



Ponte - Baiacu

A ponte antiga era feita de madeira e simples (como na foto). Por não termos devidos recursos em nossa comunidade, ela era assim.

Alguns anos atrás foi feita uma grande renovação em nossa comunidade. Nunca esperamos que isso fosse acontecer, foi uma grande surpresa pra nós termos um trapiche desse em nossa comunidade, devido às dificuldades que tínhamos, principalmente para os que pescam e frequentam este local.

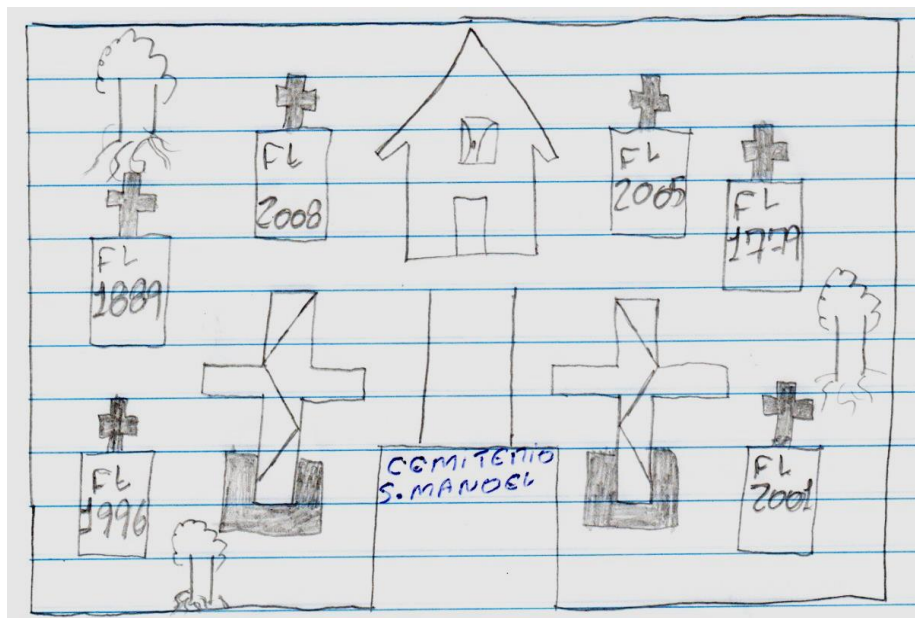


Ponte - Baiacu

Para mim essa ponte é muito importante, porque é através dessa ponte que meu padrasto sai a procura de alimentos para nossa sobrevivência. Essa ponte foi inaugurada no dia 30 de agosto de 2011 e até hoje ela existe. Eu tenho muito convívio com esse patrimônio desde o tempo que eu era menor. Às vezes as pessoas que moram lá não sabem cuidar desse bem, primeiro jogando coisas que não deveriam jogar e isso faz com que a água fique suja e através dessa sujeira forma uma grande poluição.

Precisamos respeitar e, individualmente, cuidar do nosso patrimônio que é um patrimônio maior, precisamos da ponte, mas preservado limpo e sem nenhuma sujeira, porque contamina a nós e os outros seres.

Por isso eu escolhi essa ponte como patrimônio, porque é um lugar que eu gosto e me sinto bem, por isso que é um lugar especial para mim e para todos.

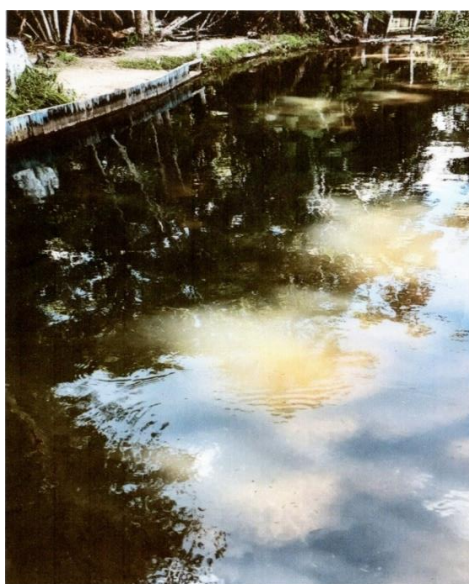


Cemitério - Baiacu

Esse desenho é de um cemitério muito destruído pelo tempo. As pessoas da comunidade não valorizam o cemitério, mas as pessoas da minha casa valorizam muito ele por que a minha vó está enterrada nesse cemitério. As pessoas lá de casa vão ao cemitério limpar para que ele não fique desprezado.

A minha vó que está enterrada nele faleceu em 1998. Ela deixou uma lembrança para nossa família, então não deixamos o cemitério ser destruído pelo tempo.

PATRIMÔNIO NATURAL



Igarapé-Sítio Pantoja – Km 43



Balneário – Santa Rosa

É difícil encontrar um município no Pará que não tenha um balneário ou um igarapé: seja em áreas de mata, nas bordas das rodovias estaduais ou mesmo entre os bairros das áreas urbanas os igarapés e balneários são parte icônica do cenário amazônico.

Eu nunca tinha frequentado balneários e igarapés, pelo fato de que eu não morava aqui, e lá no Distrito Federal onde eu morava não tinha nem igarapé e nem balneários, lá só tinha lagos, e quando

cheguei aqui vi que o balneário é muito legal e divertido, por isso acho que o balneário é um patrimônio cultural.

O balneário de Santa Rosa era um lugar muito bonito. Antigamente ele era mais cuidado, não tinha som e nem violência. Ele era mais familiar, agora perdeu tudo de bom. Ele tá morrendo pouco a pouco.

Eu vou falar como eu acho o balneário de Santa Rosa. Eu acho o balneário muito legal pra ficar de boa com as famílias dia de semana e com os amigos. De vez em quando eu gosto muito de ir no balneário. A água de lá é boa. Quando tá um sol muito quente eu vou pra lá. Eu amo tomar banho no igarapé, desde criança eu fui muito acostumada a tomar banho e até hoje. Quando eu não vou tomar banho no igarapé eu fico estressada, mas eu não vou porque minha mãe não me deixa ir só. Eu moro um pouco longe de lá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Bartolomeu José de. *Vigia de Nazaré: fragmentos de uma história*. Belém: Grafimorte, 2009

CORDEIRO, Paulo. *Carimbó da Vigia*. Vigia: Edição do autor, 2010

_____. *Irmandades religiosas em Vigia no século XIX*. Vigia: Edição do autor, 2013

SANTOS, João Paulo Siqueira dos. *Vigiando a cidade: um olhar contemporâneo sobre a sociedade e o espaço do município da Vigia*. Vigia – PA, 2009

SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO – GOVERNO DO PARÁ. *Inventário da oferta turística do município de Vigia de Nazaré – PA*. Belém: SETUR. 2017.

SOEIRO, José Ildone Favacho. *Noções de história da Vigia*. Belém: CEJUP, 1991

SITES

<https://cbhsaofrancisco.org.br>

<https://www.culturavigilenga.com>

<https://uruatapera.blogspot.com>

<https://vigia.pa.gov.br>

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

- 1- O QUE VOCÊ ENTENDE POR PATRIMÔNIO CULTURAL?
- 2- NA SUA OPINIÃO, O QUE É NECESSÁRIO PARA QUE UM ELEMENTO SEJA CONSIDERADO UM PATRIMÔNIO?
- 3- POR QUE A EXPRESSÃO “PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO” TEM DEIXADO DE SER UTILIZADA?
- 4- DÊ EXEMPLOS DE BENS NÃO MATERIAIS QUE SÃO CONSIDERADOS PATRIMÔNIO NA CIDADE ONDE VOCÊ MORA.
- 5- É CORRETO DIZER QUE APENAS OS ELEMENTOS RECONHECIDOS PELO INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN) PODEM SER CONSIDERADOS COMO PATRIMÔNIO? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.
- 6- QUAL A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO PATRIMÔNIO CULTURAL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA?
- 7- QUE TIPO DE RELAÇÃO VOCÊ POSSUI COM O PATRIMÔNIO CULTURAL DO MUNICÍPIO EM QUE VOCÊ VIVE?
- 8- COMO VOCÊ VÊ A QUESTÃO DA PRESERVAÇÃO DOS PATRIMÔNIOS EM SUA CIDADE?
- 9- EM SUA OPINIÃO, DE QUE MANEIRA A NATUREZA PODE SER ENTENDIDA COMO UM PATRIMÔNIO PARA UMA DETERMINADA SOCIEDADE?
- 10- VOCÊ SE IDENTIFICA DE ALGUMA MANEIRA COM ALGUM DOS PATRIMÔNIOS APRESENTADOS NESTE MATERIAL? ESCREVA SOBRE ISSO.
- 11- IDENTIFIQUE, NA COMUNIDADE ONDE VOCÊ MORA, UM ELEMENTO QUE, PARA VOCÊ, PODE SER CONSIDERADO UM PATRIMÔNIO. REGISTRE UMA IMAGEM DELE E ELABORE UM TEXTO FALANDO SOBRE COMO VOCÊ OU A SUA COMUNIDADE SE IDENTIFICA COM ELE.