



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO NOROESTE  
FLUMINENSE – INFES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

FABIANO MADEIRA LACERDA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:  
protagonismo jovem e identidades regionais**

Santo Antônio de Pádua  
2023

FABIANO MADEIRA LACERDA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:  
protagonismo jovem e identidades regionais**

Dissertação apresentada à banca da Universidade Federal Fluminense – UFF, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Costa de Paiva

Santo Antônio de Pádua  
2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M181e Madeira, Fabiano Lacerda  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: protagonismo jovem e identidades regionais / Fabiano Lacerda Madeira. - 2023.  
131 f.

Orientador: Daniel Costa De Paiva.  
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 2023.

1. Educação Patrimonial. 2. Interdisciplinariedade. 3. Produção Intelectual. 4. Produção intelectual. I. Costa De Paiva, Daniel, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD - XXX

FABIANO MADEIRA LACERDA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:  
protagonismo jovem e identidades regionais**

Dissertação apresentada à banca da Universidade Federal Fluminense – UFF, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Ensino.

Aprovada em: 14/03/2023.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Daniel Costa de Paiva (Orientador)

---

Prof. Dr. Rolf Ribeiro de Souza  
PPGEN

---

Profa. Dra. Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini  
Universidade de Cuiabá, UNIC

Santo Antônio de Pádua  
2023

## AGRADECIMENTOS

Ensinar vem do Latim INSIGNARE, “ gravar, colocar uma marca em”, de IN, “em”, mais SUGNUM “ marca, sinal”. O momento é de agradecer a todos que marcaram meu trajeto de conhecimento. A recordação especial remete a minha professora do primeiro seguimento do Ensino Fundamental de Pedra Dourada-MG, Cleuza Maria Cardoso de Paula, Dona Cleuzinha. A mesma soube deixar em mim o sinal do ACREDITAR, do ESPARANÇAR e do poder SER.

Fica aqui também me agradecimento ao grande companheiro de conhecimento nesta etapa chamado mestrado, o prof. Dr. Daniel Costa de Paiva. Obrigado por poder ter dividido comigo seu conhecimento e me ajudado em minha emancipação intelectual.

Os meus, que sempre estão comigo, que comemoram, vibram: Antonio Carlos Gualande Ribeiro, Lorena Gualande Ribeiro de Oliveira, Luan Gualande Ribeiro de Oliveira e Victor Hugo Gualande Ribeiro Machado.

Ao nosso Deus por nos termos feito perfeitos.

## RESUMO

Nesta pesquisa de mestrado, é discutida a importância da Educação Patrimonial (E.P.) para um currículo não hegemônico, que valorize a pluralidade cultural e os saberes locais. A E.P. contribui para o sentimento de pertença e para entender que cada indivíduo é único. A escola tem um papel fundamental na emancipação do aluno e é importante que o professor lide com a turma de forma a favorecer o conhecimento do aluno, mesclando saber científico com saber popular. O protagonismo jovem é fundamental para um processo de aprendizagem mais participativo e colaborativo na sala de aula. Quando os alunos são encorajados a assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento, eles se tornam mais engajados e motivados. A educação patrimonial pode ser um caminho para promover esse protagonismo, pois ela valoriza a cultura local e incentiva os alunos a serem agentes ativos na preservação e valorização do patrimônio cultural e histórico de suas comunidades. O professor pode incentivar essa participação, criando espaços para que os alunos possam compartilhar suas experiências e saberes, e incluindo a cultura local e as manifestações culturais em suas aulas. A escola, como espaço de aprendizagem e formação cidadã, tem um papel fundamental na valorização e preservação dos saberes locais e das manifestações culturais, tanto materiais quanto imateriais. Por meio de um currículo interdisciplinar, que integre diferentes áreas do conhecimento e leve em consideração as particularidades locais, é possível promover a reflexão e o diálogo sobre a diversidade cultural presente na comunidade. Dessa forma, a escola se torna um agente importante na promoção da identidade e do sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao seu contexto cultural e histórico. No entanto, pode-se inferir que a discussão proposta no texto envolve a necessidade de integração entre os saberes locais e os conteúdos escolares, o que pode ser alcançado por meio de uma abordagem interdisciplinar, que busca integrar diferentes áreas de conhecimento para uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos temas abordados. Este estudo teve como objetivo desenvolver e aplicar práticas educativas em uma escola localizada na cidade de Laje do Muriaé/RJ. Foram realizadas uma série de atividades pedagógicas com o intuito de tornar as aulas mais atraentes e participativas, permitindo que o professor utilizasse diferentes métodos e recursos didáticos para envolver os alunos no assunto abordado. As atividades propostas tinham como foco a valorização da identidade local e o protagonismo jovem, promovendo a construção de uma educação mais inclusiva e diversa. Além disso, a realização dessas atividades também evidencia a importância do protagonismo juvenil e da construção da identidade dos alunos. O incentivo à participação ativa dos estudantes na construção de conhecimento e na valorização de sua história e cultura local contribui para uma educação mais significativa e transformadora. Dessa forma, a abordagem pedagógica adotada não apenas proporciona um processo de aprendizagem mais dinâmico, mas também contribui para a formação crítica e cidadã dos alunos.

Palavras chave: educação patrimonial; currículo não hegemônico; saberes locais; interdisciplinaridade; protagonismo jovem.

## **ABSTRACT**

This master's research discusses the importance of Heritage Education (H.E.) for a non-hegemonic curriculum that values cultural plurality and local knowledge. H.E. contributes to a sense of belonging and understanding that each individual is unique. The school plays a fundamental role in the emancipation of the student, and it is important for the teacher to deal with the class in a way that favors the student's knowledge, blending scientific knowledge with popular knowledge. Youth protagonism is crucial for a more participatory and collaborative learning process in the classroom. When students are encouraged to take an active role in constructing their knowledge, they become more engaged and motivated. Heritage education can be a way to promote this protagonism, as it values local culture and encourages students to be active agents in the preservation and valorization of the cultural and historical heritage of their communities. The teacher can encourage this participation by creating spaces for students to share their experiences and knowledge and by including local culture and cultural expressions in their classes. The school, as a space for learning and citizenship formation, plays a fundamental role in valuing and preserving local knowledge and cultural expressions, both material and immaterial. Through an interdisciplinary curriculum that integrates different areas of knowledge and takes into account local specificities, it is possible to promote reflection and dialogue about the cultural diversity present in the community. In this way, the school becomes an important agent in promoting the identity and sense of belonging of students in relation to their cultural and historical context. However, it can be inferred that the discussion proposed in the text involves the need for integration between local knowledge and school content, which can be achieved through an interdisciplinary approach that seeks to integrate different areas of knowledge for a more comprehensive and contextualized understanding of the topics addressed. This study aimed to develop and apply educational practices in a school located in the city of Laje do Muriaé/RJ. A series of pedagogical activities were carried out to make classes more attractive and participatory, allowing the teacher to use different teaching methods and resources to engage students in the topic being discussed. The proposed activities focused on valuing local identity and youth protagonism, promoting the construction of a more inclusive and diverse education. In addition, the implementation of these activities also highlights the importance of youth protagonism and the construction of students' identity. Encouraging active participation of students in the construction of knowledge and in valuing their local history and culture contributes to a more meaningful and transformative education. Thus, the pedagogical approach adopted not only provides a more dynamic learning process but also contributes to the critical and citizenship formation of students.

**Keywords:** heritage Education; non-hegemonic curriculum; local knowledge; interdisciplinarity; youth protagonism.

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.2 OBJETIVOS .....	11
1.3 JUSTIFICATIVA .....	12
1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	14
1.5 METODOLOGIA .....	15
<b>2 MEMÓRIA AGRADECIDA</b> .....	<b>16</b>
<b>3 IDENTIDADE E CULTURA: A BUSCA PELO EU NA SOCIEDADE</b> .....	<b>21</b>
3.1 COTIDIANO E IMAGEM .....	24
3.2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	29
3.3 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DO APRENDIZADO .....	34
3.4 O PAPEL DAS EMOÇÕES .....	38
<b>4 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AS IDENTIDADES REGIONAIS: PATRIMÔNIO E PATRIMONIALIZAÇÃO</b> .....	<b>43</b>
4.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	44
4.1.1 Educação Patrimonial e Identidades .....	46
4.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	51
4.3 ASPECTOS REGULATÓRIOS: A BNCC E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL .....	54
4.3.1 A Base Nacional Comum Curricular .....	56
4.3.2 A BNCC e o Ensino patrimonial .....	58
4.4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CURRÍCULO ESCOLAR .....	61
4.5 ACHADOS DE LAJE DO MURIAÉ: PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL .....	65
<b>5 EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	<b>71</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	76
5.1.1 Sujeitos da pesquisa .....	77
5.1.2 Instrumentos de coletas e análises .....	77
5.2 VISÃO GERAL DAS ATIVIDADES .....	77

5.2.1 Atividade 1: “Semeando Valores na Escola para a Vida” .....	82
5.3.3 - Atividade 2: “Memórias de Laje do Muriaé” .....	85
5.3.4 Atividade 3: “Onde eu estou em Laje do Muriaé” .....	92
5.3.5 Atividade 4: “Confecção de Jogo da Memória” .....	96
5.3.6 Atividade 5: “Colocando Laje Do Muriaé no Google Maps” .....	98
5.3.7 Atividade 6: “A Escola e Eu” .....	101
5.3.8 Atividade 7: “Protagonismo jovem e os benefícios do quebra-cabeça” ...	105
5.3.9 Atividade 8: Exposição Cultural .....	110
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>120</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Monumento no morro do Arrastado.....	68
Figura 2. Ordem cronológica das atividades.....	78
Figura 3. Estrutura de cada uma das atividades.....	79
Figura 4. Ordem Cronológica das atividades.....	80
Figura 5. Produção de textos sobre a cidade.....	84
Figura 6. Carta da Professora Antonieta Oliver Pinto.....	86
Figura 7. Atividade Conhecimento (História do avô da L).....	90
Figura 8. Registro das atividades realizadas com o tema "Onde Eu estou em Laje do Muriaé".....	94
Figura 9. Confecção do Jogo da Memória.....	97
Figura 10. Colocando Laje do Muriaé no google Maps”.....	100
Figura 11. Cenas dos vídeos produzidos na atividade "A escola e eu".....	104
Figura 12. Cenas dos vídeos produzidos na atividade "A escola e eu".....	104
Figura 13. Cenas dos vídeos produzidos na atividade "A escola e eu".....	105
Figura 14. Atividades relacionadas com o quebra-cabeça.....	108
Figura 15. Momentos da atividade "Protagonismo jovem".....	110
Figura 16. Imagens relacionadas à atividade "Feira Cultural".....	113
Figura 17. Cartilha .....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese das atividades desenvolvidas.....	81
Quadro 2. Poesia sobre Laje do Muriaé elaborado por uma aluna durante a atividade.....	83
Quadro 3. Poesia Laje .....	84

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou-se oficialmente no mestrado em agosto de 2021 e propõe o desenvolvimento de um projeto de Educação Patrimonial no contexto de ensino de Filosofia e Disciplinas Pedagógicas, para estudantes do curso Formação de Professores do CIEP 343 – Prof<sup>a</sup> Emilia Diniz Ligiero, localizada na cidade de Laje do Muriaé, no estado do Rio de Janeiro.

Uma educação consciente de seu caráter político é apresentada como um cenário ideal para reivindicar os direitos daqueles que vivem constantemente oprimidos, privados de seus direitos fundamentais para expressar suas opiniões e sonhos dentro de uma sociedade neoliberal. No contexto da escola é fundamental fomentar o pensamento crítico sobre a realidade que é observada e vivida; tanto na instituição escolar, quanto no bairro ao qual pertence. A escola politicamente consciente é capaz de canalizar as ideias de todos e, em termos delas, alcançar profundas mudanças sociais e políticas, oferecendo aos seus alunos condições de seres críticos e emancipados para as adversidades que o cotidiano lhe apresenta. Com um olhar geral, consciente e comprometido na relação pedagógica de ensino e de aprendizagem.

Formar cidadãos conscientes de SER no mundo é um dos desafios enfrentados no contexto educacional brasileiro, onde a instabilidade de políticas públicas voltadas para uma educação sólida é uma realidade. Provocar no aluno o desejo de espantar com o mundo, conhecer a Si mesmo, o outro e onde ele faz história, é uma das formas de desembolar esse sistema opressivo do existir que o momento histórico nos oferece.

Enfrentamos atualmente males produzidos por seres humanos tão inesperados, incalculáveis e imprevisíveis quanto qualquer catástrofe natural que possa ter ameaçado nossos antepassados. (...) Nesse contexto de incertezas e medo, as relações humanas e os vínculos sociais encontram-se extremamente ameaçados. O distanciamento parece a única medida capaz de propiciar um pouco de alívio e segurança. As cidades, antes símbolos de proteção, se transformaram em fontes de ameaça e de perigo permanentes. Os muros que antes protegiam seus habitantes dos riscos externos, agora as recortam. Os encontros no espaço urbano tendem a ser evitados ou marcados pela suspeita, mediados por guaritas, grades, câmeras e o que mais as modernas empresas de segurança possam oferecer para os habitantes aterrorizados e economicamente privilegiados. Nesse cenário, a confiança não se fortalece e o medo não se dissipa, antes ele encontra um ambiente favorável à sua autorreprodução. (FRATTARI, 2008, p. 398)

Com a pandemia de 2020, a rotina escolar foi completamente alterada, exigindo uma rápida readaptação de todos os envolvidos. Nesse contexto, o comprometimento do ensino com a existência dos alunos se tornou ainda mais crucial. Os educadores precisam estar atentos às formas como os alunos se expressam e entender como eles percebem o mundo a partir de suas experiências e vivências pessoais. Somente assim é possível oferecer um ensino efetivo e significativo que contribua para a compreensão ampla do mundo ao redor. Como afirmou Misrahi (2001, p. 89), essa busca por uma existência satisfatória e significativa, um "Outro-total" e um segundo nascimento, requer um esforço contínuo por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

O ensino escolar tem um papel fundamental na formação dos alunos, não apenas transmitindo conhecimento, mas também compreendendo suas necessidades e realidades. É através desse comprometimento que os educadores podem estar atentos às formas como os alunos se expressam e entender como eles enxergam o mundo a partir de sua própria condição objetiva de existência. Compreender a realidade em que o educando está inserido é essencial para que o ensino seja efetivo e significativo, permitindo que os alunos compreendam o mundo ao seu redor de forma mais ampla.

Compreender a realidade não se limita apenas ao contexto histórico em que vivemos, mas também à nossa condição objetiva de existência nesse contexto. É preciso reconhecer a nossa relação com o mundo, o modo como nos posicionamos e interagimos com ele. Conhecer a nossa história nos permite projetar-nos para o futuro e desenvolver uma memória agradecida por tudo o que já vivemos.

## 1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é promover a educação patrimonial por meio da valorização do protagonismo jovem e da ênfase nas identidades regionais. O projeto busca envolver os estudantes em atividades que permitam a compreensão e valorização do patrimônio cultural, histórico e natural de sua região, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a preservação e valorização do patrimônio local. Além disso, a pesquisa visa incentivar

a participação ativa dos jovens no processo de construção de uma identidade regional que reflita a diversidade cultural e histórica da região.

Esta pesquisa de Educação Patrimonial é uma iniciativa importante que visa valorizar as identidades regionais e incentivar o protagonismo jovem. Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos objetivos específicos que serão abordados nesta pesquisa. Em primeiro lugar, foi feita uma caracterização da Educação Patrimonial na legislação e nas práticas escolares, a fim de compreender as diretrizes que regem essa área de atuação. Em seguida, foi discutido o conceito de Educação Patrimonial em uma perspectiva crítica, levando em consideração as diversas interpretações que podem ser atribuídas a esse termo. Para embasar o trabalho, foram coletados e organizados dados históricos relevantes do município de Laje do Muriaé. Além disso, o conteúdo de educação patrimonial foi trabalhado de forma interdisciplinar em disciplinas do curso Formação de Professores do CIEP 343 – Prof<sup>a</sup>. Emília Diniz Ligiero. Por fim, o objetivo é expandir o projeto para outras turmas e escolas do município, podendo alcançar a microrregião de Laje do Muriaé, de forma a disseminar a importância da valorização do patrimônio cultural e histórico.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Observa-se que o currículo escolar é resultante de relações de poder existentes na sociedade. A escolha sobre o que será ou não dito na escola é política e contribuiu com o silenciamento de determinadas culturas e a valorização de outras. A educação patrimonial pode contribuir com a construção de currículos não hegemônicos.

A educação é um ato político, por meio do qual o educador pode escolher reforçar as desigualdades sociais ou tornar as pessoas próximas. A proximidade é alcançada por meio da inclusão das práticas populares no processo educativo. Considerando indiscriminadamente toda riqueza existencial que os alunos trazem de seu cotidiano para o ambiente escolar. Proporcionando com que o aluno se sinta representado no conteúdo que a escola lhe oferece através de seu currículo.

O currículo escolar costuma ser formado por conhecimentos científicos sintetizados, desconectados do contexto no qual foram produzidos e da importância que oferecem para o cotidiano. Os currículos de história favorecem o ensino da história europeia em detrimento da história Africana ou da América Latina. Essas escolhas são políticas e colocam os países em desenvolvimento como atrasados,

subalternos e coadjuvantes do processo de construção da modernidade e do progresso da humanidade. As crianças crescem desejando “ser como eles.” Uma educação popular faz um movimento contrário. Ela parte não somente da compreensão do cotidiano das classes populares para explicar o contexto mais amplo, como também coloca os estudantes como protagonistas da construção da história e da ciência, utilizando os saberes conhecidos na escola para potencializar a ação cotidiana. A valorização da comunicação oral, a participação política, o uso de manifestações artísticas locais e a aplicação de conhecimentos científicos na construção de soluções para problemas identificados na comunidade são exemplos de educação popular.

As manifestações artísticas locais ajudam a compreender a construção de processos históricos como a colonização, a migração, as influências culturais existentes no território e a história da comunidade de maneira geral. A compreensão da arte produzida localmente também ajuda a perpetuar atividades culturais locais, por meio da formação de multiplicadores. Esse processo está intrinsecamente relacionado à Educação Patrimonial.

A interdisciplinaridade é o caminho educacional promotor da igualdade e da emancipação. Ela corresponde ao diálogo estabelecido entre os conhecimentos científicos e os saberes existentes no cotidiano. A escola perde a centralidade no processo educativo e estabelece uma relação dialógica com os conhecimentos comunitários. A função da Educação Patrimonial está na possibilidade de construir diálogos entre a história da comunidade e o conhecimento científico em diferentes áreas do conhecimento. É possível, por exemplo, construir uma cartografia dos patrimônios existentes no bairro e na cidade, realizar uma investigação com os mais velhos para que eles recuperem as narrativas locais ou a elaboração de textos que contem a história da região. Observa-se que, nesse contexto, os protagonistas são os estudantes e as suas comunidades. Em uma escola baseada na interdisciplinaridade, nenhum conhecimento é considerado superior ao outro. Os conhecimentos produzidos no cotidiano dialogam com os científicos.

Uma educação transformadora estimula o aluno na compreensão crítica da sociedade e das estruturas que a tornam desigual. Nesse contexto, a educação patrimonial parte do conhecimento de si e de sua comunidade para o conhecimento do outro. Esse conhecimento a respeito de nossa própria história é fundamental para

a compreensão das estruturas de opressão as quais estamos subordinados e da definição de nossas ações no mundo.

#### 1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO

O trabalho com a Educação Patrimonial é de relevância para um público quando se compromete e sensibiliza com a história do outro. Na região do Noroeste Fluminense podemos encontrar atividades que fomenta o protagonismo jovem em busca de uma atuação ativa na construção de sua história. No ano de 2016, Grupo de pesquisa TEC (Tecnologia, Educação e Cognição), grupo de pesquisa liderado pelo professor Dr. Daniel Costa de Paiva apresenta o TEC Encontro, um evento multidisciplinar envolvendo 8 escolas, oferecendo quebra-cabeças para 450 crianças.

Toste (2020) em sua pesquisa de mestrado em Ensino oferecida pelo Universidade Federal Fluminense, intitulada “Iniciativas para incentivo à Educação Patrimonial em Municípios do Noroeste Fluminense”, discute a importância de um trabalho regionalizado de Educação Patrimonial. O que consiste em uma pesquisa da prática pedagógica sobre o tema no Noroeste Fluminense.

A pesquisa de Toste (2020) tem como objetivo atender à demanda de esclarecer dúvidas e diminuir o distanciamento entre as novas gerações em relação à diversidade cultural brasileira e fluminense. Para isso, o projeto abrange todos os segmentos que contribuem para a formação da identidade cultural do povo e da memória coletiva, reconhecendo e definindo suas próprias e legítimas especificidades. Diante de tal pesquisa trabalhar a identidade local é essencial para preservar a cultura e as tradições da região, bem como para promover a autoestima e o orgulho das comunidades locais. O município de Laje do Muriaé/RJ, em particular, possui uma rica história e uma cultura singular, que se destaca na região Noroeste Fluminense. Além disso, esse trabalho contribui para fortalecer os laços comunitários e a coesão social, na medida em que as pessoas se reconhecem e se identificam com a história e as tradições da região. Portanto, é fundamental que o trabalho de valorização da identidade local seja continuado e aprimorado, a fim de garantir a preservação e o enriquecimento da cultura e da memória coletiva da região.

### 1.5 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, do tipo aplicada, realizada por meio de atividades relacionadas a um projeto desenvolvido no âmbito do ensino de Filosofia e disciplinas Pedagógicas para alunos do curso Formação de Professores do CIEP 343 – Prof<sup>a</sup> Emília Diniz Ligiero, da cidade de Laje do Muriaé, localizada no estado do Rio de Janeiro. Onde a mesma propõe um estudo sobre a presença da Educação Patrimonial local nas disciplinas tradicionais e como é desenvolvido tal assunto na aplicabilidade do currículo adotado pela escola. Toda pesquisa foi desenvolvida de forma interdisciplinar, por meio da construção de Inventários Participativos.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes de 15 a 18 anos matriculados na rede pública do município da cidade de Laje do Muriaé (RJ), no CIEP 343 Prof<sup>a</sup>. Emília Ligiero Diniz, do curso de Formação de Professores. O universo da pesquisa contempla aproximadamente 30 estudantes.

A coleta dos dados tem caráter diagnóstico, com vistas a identificar os patrimônios e tradições locais conhecidos pelos estudantes, bem como suas expectativas relacionadas ao estudo da história local. De acordo com Filgueiras (2022, p. 2):

Um inventário participativo é um instrumento importante para identificar e documentar os bens culturais que representam as diversidades e pluralidades culturais existentes na sociedade. Para a produção do inventário é utilizada a metodologia da história oral, por meio de entrevistas específicas com os sujeitos sociais.

Serão desenvolvidos dois tipos de registro de inventário durante o projeto/aulas, quais sejam: inventário patrimonial e inventário de memórias. A construção do inventário de memórias será realizada por meio de entrevistas, feitas pelos alunos, com indivíduos que carregam a memória da cidade, como idosos, líderes religiosos, professores e seus avós. Haverá, ainda, a produção de um inventário patrimonial, o qual apresentará uma descrição dos bairros e os patrimônios locais existentes neles. Neste inventário serão incluídas fotos referentes aos espaços selecionados. As atividades farão parte dos estudos de fontes históricas, história e cultura e patrimônio cultural, definidos na BNCC como pertencentes ao currículo de Filosofia e disciplinas Pedagógicas do curso Formação de professores do CIEP 343 – Prof<sup>a</sup> Emília Ligiero Diniz.

## 2 MEMÓRIA AGRADECIDA

*“Medo” é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito”. (BAUMAN, 2008, p. 17)*

O desenvolvimento pessoal começa no momento em que tomamos consciência de quem somos e de nosso lugar no mundo. Para nos emanciparmos, é necessário examinarmos criticamente nossa história de vida e sermos gratos por ela, ao mesmo tempo em que olhamos criticamente para as pessoas e eventos ao nosso redor. Como seres humanos, somos responsáveis pelo mundo em que vivemos, e isso nos impede de sermos meros espectadores passivos. Nossa história pessoal é tão valiosa quanto as histórias registradas nos livros que estudamos, e a história dos outros merece nosso respeito. Por essa razão, decidi pesquisar a educação patrimonial e sua relação interdisciplinar com a prática escolar. Sabemos que tanto a educação quanto a definição do que é considerado patrimônio são tarefas desafiadoras, e ambas estão intrinsecamente ligadas à ideia de amor. É uma relação de EU comigo mesmo, com meu ambiente e com os outros. Nós construímos nossas identidades em uma teia de relações, e tornamo-nos presença no mundo (BIESTA, 2013, p. 97).

Devido à crescente desvalorização da profissão ao longo dos anos, talvez poucos jovens de hoje considerem a carreira de professor como uma opção viável. Infelizmente, a profissão tem sido alvo de chacotas e trocadilhos depreciativos, como o famoso "sofredor", o que pode afastar os jovens que buscam uma carreira que lhes garanta reconhecimento e status social. Além disso, a falta de investimentos na área da educação, a baixa remuneração e as condições precárias de trabalho também contribuem para desestimular os jovens a ingressarem nessa profissão tão importante para a sociedade. É preciso, portanto, valorizar os professores e investir na educação como um todo, a fim de garantir um futuro melhor para as novas gerações.

A qualidade da educação é um tema importante na sociedade, mas como podemos garantir isso se não tivermos professores qualificados? Essa é uma pergunta complexa que ainda não tem resposta. Desde criança, os professores sempre foram inspiradores para mim. Vindo de uma família de pais analfabetos, eu não tinha contato com a leitura em casa ou em outros lugares que frequentava. Foi somente quando comecei a frequentar a escola que tive acesso à leitura e pude

expandir meu conhecimento. No entanto, mesmo sendo matriculado na escola, tive muitas dúvidas, já que meus pais costumavam dizer que "filho de pobre não precisa estudar", o que revela um pensamento ultrapassado que limita as oportunidades dos menos favorecidos. Ainda assim, desde cedo, sempre tive o sonho de ser professor e sabia que teria que desafiar um sistema que muitas vezes marginaliza as oportunidades para os menos favorecidos. Para os ousados, o caminho pode ser doloroso, mas é um esforço em busca de conhecimento que pode enriquecer suas vidas. Como Adorno (1992, p. 25-26) afirmou, "os ousados precisam travar um doloroso esforço em busca de um conhecimento que poderia enriquecer suas vidas".

Minha trajetória de vida é marcada pelas dificuldades enfrentadas por aqueles que vivem em áreas rurais e têm poucas oportunidades. Durante minha infância, tive que lidar com a falta de acesso à informação, mas mesmo assim consegui concluir minha formação escolar básica enquanto vivia na zona rural. Embora estudar tenha sido um grande desafio, não o encarei como um sacrifício. Desde cedo, já auxiliava em pequenos trabalhos no campo e, durante o dia, trabalhava na lavoura, estudando à noite. Em minha casa, antes de me dedicar aos estudos, tinha que cumprir minhas obrigações diárias. Infelizmente, essas dificuldades fizeram com que apenas dois dos doze filhos da minha família concluíssem o ensino básico, e dentre eles, apenas eu alcancei o ensino superior.

Minha carreira como educador teve início logo após concluir o curso de formação de professores, conhecido na minha época como curso Normal. Em 1998, comecei a atuar como professor de Educação Física na Escola Municipal de 2º Grau de Pedra Dourada/MG. Com o tempo, essa escola foi estadualizada e a responsabilidade pelo Ensino Fundamental foi assumida pelo município de Pedra Dourada/MG. Foi então que comecei a lecionar na Escola Municipal Manuel Quintão, em 2002, como professor de Educação Religiosa e Língua Portuguesa.

Mais tarde, de 2003 a 2012, tive a oportunidade de trabalhar no Colégio Carvalho Assunção (Rede Promove de Ensino) em Divino/MG, onde lecionei Filosofia e Literatura. Na rede estadual, em Divino/MG, atuei como professor de Língua Portuguesa na Escola Melo Viana e como professor de Educação Religiosa, Língua Portuguesa e Filosofia na Escola Estadual Dr. Pedro Paulo Netto.

A trajetória como aprendiz perpassa por outro município, Carangola/MG. Em Carangola atuei como professor de Língua portuguesa na Escola Estadual Emília

Esteves Marques, Educação Religiosa na Escola Estadual Melo Viana, filosofia e Língua Portuguesa na Escola Estadual João Belo de Oliveira.

Em 2012, iniciei uma nova fase na minha carreira como Orientador Educacional na rede municipal de Laje do Muriaé. Essa experiência trouxe consigo novos desafios, uma nova dinâmica de trabalho e uma nova forma de aplicar o ensino. Desde então, tenho atuado na área de gestão educacional, buscando sempre oferecer o melhor para os alunos e contribuir para o desenvolvimento da educação na região.

Em 2017, tive a oportunidade de assumir a disciplina de Educação Religiosa por meio de um concurso público no município de Barão de Monte Alto/MG, porém, ao final do mesmo ano, solicitei transferência para Patrocínio do Muriaé, onde pude lecionar Filosofia e Educação Religiosa. Minha paixão pelo ensino me levou a novos desafios e, em 2019, assumi o cargo de professor de Filosofia no CIEP 343 em Laje do Muriaé/RJ, onde também atuo no suporte pedagógico e presto assessoria na Secretaria Municipal de Educação da cidade. Além disso, em 2022, comecei a ministrar disciplinas pedagógicas no Curso de Formação de Professores da mesma cidade.

No âmbito educacional, é importante refletir sobre as diversas possibilidades de ensino, tendo em mente a constante transformação da sociedade e da educação. Nesse sentido, como bem apontado por Maar (1995, p. 12), é essencial pensar a educação em seu devir, buscando a formação de indivíduos críticos e emancipados. Um dos desafios contemporâneos é o uso da tecnologia em prol do ensino e da aprendizagem. No contexto pandêmico e pós-pandêmico, as Tecnologias de Comunicação e Informação (TCs) têm sido amplamente utilizadas pelos sistemas de ensino. Como profissional da Educação desde 2012, tenho atuado no ensino superior na modalidade EAD, integrando o Consórcio CEDERJ/RJ. Esse consórcio representa uma importante iniciativa que permite o acesso ao ensino superior público a indivíduos que vivem distantes das universidades ou que não possuem disponibilidade nos horários tradicionais de aula (CEDERJ, 2022). Atualmente, exerço a função de tutor no Curso de Pedagogia, no polo Miracema/RJ, onde sou responsável pelas disciplinas de Educação e Trabalho e Psicologia e Educação, além de coordenar a tutoria.

Em 2002, atuei como presidente do Conselho Municipal de Cultura de Pedra Dourada/MG, enquanto em 2013 assumi o cargo de secretário da Secretaria

Municipal de Cultura de Laje do Muriaé/RJ, além da vice-presidência do Fórum Noroeste de Cultura/RJ, permanecendo em ambas as funções até 2014, quando assumi o cargo de Secretário Municipal de Administração em Laje do Muriaé. O interesse pela educação patrimonial surgiu a partir da percepção de que a cultura está intrinsecamente presente em mim e em outros indivíduos, e que o patrimônio é construído coletivamente, adquirindo significado apenas quando me representa. É válido questionar o que esses patrimônios representam para cada um de nós, bem como se os seus significados foram atribuídos por outros ou por nós mesmos. É possível que essa seja a raiz da crise existencial que muitos de nós enfrentamos na contemporaneidade, agravada pelo período pós-pandemia. A dificuldade em nos emanciparmos como indivíduos e permitir que outros falem por nós e sobre nós é uma postura influenciada pela modernidade, na qual a tecnologia assume um papel preponderante e relega o nosso "Estar" para o "Existir" nas mãos de terceiros que não compartilham da nossa cultura.

A superação das construções existenciais é uma das grandes preocupações do Ser no que tange sua interação com o mundo. No contexto do ensino médio, deparei-me com a identificação de que há métodos educacionais que se diferenciam dos tradicionais e conservadores. Apesar de ter sido submetido a uma educação bancária e conservadora, onde me foi ensinado, inclusive, a maneira correta de apagar um quadro-negro, ao tomar contato com as ideias de Paulo Freire, pude perceber a importância de quebrar as bolhas que aprisionam e limitam a visão dos nossos alunos.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 1995d, p. 141)

Como docente, é imprescindível ultrapassar a mera transmissão de conteúdo e fomentar o desenvolvimento intelectual do discente. O papel do educador é fundamental na construção do indivíduo e na sua formação como ser humano. Dessa maneira, é necessário instigar os estudantes a sonharem e a se reconhecerem como seres dotados de habilidades e potenciais únicos. Para tanto, é preciso incentivar a reflexão crítica, o questionamento e a descoberta de seus próprios caminhos, a fim de que possam ter uma visão ampla e consciente do

mundo e de seu lugar nele. Em última análise, a educação não deve ser vista como um simples processo de transmissão de conhecimentos, mas sim como uma ferramenta para a formação de cidadãos conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem.

### **3 IDENTIDADE E CULTURA: A BUSCA PELO EU NA SOCIEDADE**

A busca pela autorrealização é uma constante na trajetória individual de cada um de nós, que nos impulsiona a transcendência do universo pessoal em direção à esfera social. Nesse sentido, a jornada existencial é um processo contínuo, desprovido de um tempo determinado para a sua finalização e caracterizado pela busca incessante de realização pessoal.

Em uma sociedade cada vez mais plural e diversa, a busca pelo "EU" se torna uma tarefa desafiadora e muitas vezes confusa. A identidade é uma construção social e cultural, influenciada por diversos fatores como gênero, raça, classe social, religião, entre outros, e sua formação ocorre ao longo da vida. Nesse contexto, compreender a relação entre identidade e cultura é fundamental para entendermos como a sociedade funciona e como os indivíduos se relacionam com ela. Este tema desperta interesse e debates em diversos campos do saber, já que a busca pelo "EU" é um tema central da existência humana.

Identificamo-nos com aquilo que nos traz completude, nossa satisfação passa por nos identificarmos com o meio onde estamos inseridos, com aquilo que nos faz sermos parte de algo outro, que não nos seja, Tajfel (1981, p. 255), afirma: "A identidade social é essencial para a compreensão de como os indivíduos se comportam em relação a si mesmos e em relação aos outros". Segundo o autor, a identidade social é o conjunto de características que os indivíduos compartilham com outros membros de um determinado grupo social, como a religião, a etnia, a nacionalidade, a classe social, entre outras. Essa identificação com o grupo pode influenciar a forma como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros, bem como suas atitudes e comportamentos em relação a esses grupos.

No campo da cultura, essa percepção se torna mais evidente quando entendemos o Eu e o outro como fazedores de cultura, quando fazemos da escola um espaço de cultivo da cultura local. Proporcionando com que o aluno se apropria dos símbolos da sociedade fazendo com que sua existência tenha sentido e oriente para suas ações. A escola é um espaço onde a cultura é transmitida e cultivada, tanto a cultura erudita quanto a cultura popular. Através do ensino de disciplinas como história, literatura, artes e música, os alunos têm a oportunidade de conhecer diferentes culturas e ampliar sua compreensão sobre a diversidade cultural presente na sociedade. Além disso, a escola pode ser um espaço para a valorização da cultura local, por meio da promoção de atividades que envolvam a comunidade e

o resgate das tradições regionais. É importante que a escola tenha um papel ativo na formação cultural dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre a cultura e seu papel na sociedade. Segundo Geertz (1978, p. 89), a cultura pode ser definida como "um sistema simbólico compartilhado pelos membros de uma sociedade, que lhes permite dar significado à sua experiência e orientar suas ações".

Geertz enfatiza a importância dos símbolos culturais na construção da realidade social e argumenta que é por meio da interpretação desses símbolos que os indivíduos constroem sua visão de mundo e sua identidade social. Ele defende que o estudo da cultura deve se basear na análise dos símbolos culturais e de suas múltiplas interpretações pelos membros da sociedade.

É por meio da compreensão desses símbolos que é possível entender como uma determinada sociedade percebe o mundo e, conseqüentemente, constrói sua identidade. Nesse sentido, a educação tem um papel importante em estimular a compreensão e valorização dos símbolos culturais locais, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e conscientes de sua identidade e papel na sociedade.

Um conjunto de práticas, discursos e representações que, juntamente com as formas materiais associadas a elas, constituem os meios pelos quais uma sociedade se comunica consigo mesma sobre si mesma. [...] A cultura é também aquilo que dá sentido à vida social e que, portanto, é imprescindível para a criação de uma identidade compartilhada e do próprio senso de identidade individual. (HALL, 2006, p. 17).

Assim sendo, somos seres de cultura, com possibilidades de mudanças e completez enquanto estruturas existenciais inacabadas. Dentro desta construção do ser sempre teremos uma existência exterior, chamada cultura, que nos conduzirá com seus símbolos na organização de nossa identidade. Como afirma Stuart Hall (2006, p. 51), "a cultura não é simplesmente um conjunto de valores, práticas e tradições, mas o meio pelo qual damos sentido às coisas e nos situamos no mundo". A cultura não é apenas uma lista de valores, práticas e tradições de uma sociedade, mas uma lente através da qual percebemos e entendemos o mundo que nos rodeia e nosso papel dentro dele. Ela é uma ferramenta essencial para a construção de identidades individuais e coletivas, e seu estudo é fundamental para o

desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e empática das diversas culturas que existem ao nosso redor.

A educação patrimonial pode desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da identidade pessoal e cultural local. Por meio de atividades e projetos que envolvam a história, a cultura e a memória de determinada região, os estudantes podem se conectar com sua própria história e tradições, desenvolvendo um sentimento de pertencimento e valorização da cultura local. Além disso, a educação patrimonial contribui para a formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a diversidade cultural, ampliando o respeito e a tolerância entre as diferentes culturas existentes na sociedade. Como destacado por Canclini (2008, p. 17), "o patrimônio pode ser utilizado como um recurso educacional para ensinar as diferenças culturais e para formar a consciência histórica, ética e estética". Dessa forma, a educação patrimonial pode ser uma ferramenta poderosa para a promoção da valorização e preservação da cultura local, bem como para o desenvolvimento de uma identidade pessoal e cultural mais fortalecida.

A valorização e preservação do patrimônio cultural de uma comunidade são prementes para a construção de uma identidade coletiva fundamentada em elementos simbólicos e materiais que encarnam a história e a cultura locais. A educação patrimonial, nesse contexto, desempenha um papel central e estratégico, ao facultar às novas gerações uma apreensão ampla e empática das múltiplas expressões culturais circundantes, o que se revela crucial para o fomento de indivíduos dotados de uma visão crítica e conscientes de sua posição e atribuições na sociedade. Contudo, a construção da identidade em uma sociedade cada vez mais heterogênea e complexa representa um processo de natureza intrincada e desafiadora.

O cotidiano também desempenha um papel importante na construção da identidade. As experiências que vivenciamos diariamente, os encontros e desencontros nas relações interpessoais, as influências culturais que recebemos tudo isso pode contribuir para a formação de nossa identidade individual e coletiva. É por isso que a educação patrimonial, ao promover a valorização e preservação da cultura local, pode ter um impacto positivo na construção de uma identidade coletiva mais forte e consciente, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças culturais e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

### 3.1 COTIDIANO E IMAGEM

O reconhecimento da importância da construção de uma identidade coletiva parte do momento em que se possa lidar com os conflitos existenciais, quando se faz de seu cotidiano um lugar de pertença, constrói e reconstrói sua história, sendo um Ser inacabado e em constante construção. Torna difícil valorizar e reconhecer o que é um patrimônio coletivo, quando não se tem consciência de sua construção existencial. Na ânsia de valorizar o outro, se esquece de si e de sua história. Sendo assim, a construção de uma valorização cultural local parte do princípio que se reconhece a sua importância dentro da história que vive e como é importante na edificação dela.

Ao refletirmos sobre a valorização da cultura, muitas vezes negligenciamos a importância do Eu como um ser cultural, inserido e influenciado pela cultura ao seu redor. Entendemos que a cultura é algo em constante reconstrução e evolução, mantendo sua essência, mas se renovando em novas formas. Os valores culturais não são hereditários, mas sim aprendidos a partir do meio em que estamos inseridos. Quando não temos conhecimento da nossa história pessoal e local, torna-se difícil reconhecer e preservar tais aspectos, já que o cotidiano, conforme afirmado por Heller (1977, p. 7), é o "mundo da vida" em constante produção e reprodução dialeticamente, como um movimento perpétuo de objetivações. Assim, afastar-se do cotidiano é desresponsabilizar-se como um ser construtor da cultura.

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento multidisciplinar do entendimento da cultura. Isso ocorre, em grande parte, devido à sua função como um ambiente de troca de conhecimento, que favorece o diálogo e a construção coletiva de saberes entre seus frequentadores.

No documentário "Economía y patrimonio cultural en contextos urbanos", Villamizar (2018) discute como o patrimônio contribui com o desenvolvimento das economias locais. O autor discute a relação entre os conceitos de lugar e local, segundo ele diferenciados pelo fato de um local estar associado a uma localização geográfica e o lugar ter um valor subjetivo. Nem todo local seria um lugar nessa perspectiva. Ele destaca que o valor de um lugar se faz por meio do modo como ele é conhecido. Nesse contexto, o valor de um lugar não está necessariamente vinculado a uma memória a seu respeito, mas ao modo como esse lugar é difundido. Se pensarmos, por exemplo, na Mona Lisa: não existem, entre os visitantes que se aglomeram para ver essa pequena pintura de Leonardo da Vinci, quaisquer

referências de memória associada à Monalisa ou ao Louvre. Os valores atribuídos a esse quadro e a esse lugar transcendem a memória afetiva ou familiar dos visitantes

José Clemente Orozco foi um dos maiores pintores muralistas mexicanos. Em sua principal obra de arte, “O homem de fogo” (CYPHER, 1982), é possível ver a imagem em 360º, uma técnica na qual Orozco foi vanguardista. A obra está exposta no Instituto Cultural Cabañas, em Guadalajara, México. Ela tem um grande valor para a arte e é reconhecidamente importante para a humanidade. Por que, então, não falamos das obras expostas nos murais de nossa cidade, de nossos artistas locais, aprendendo a seu respeito na escola e depois dialogando com grandes obras?

Todo o processo educativo das escolas brasileiras é eurocêntrico. Estuda-se mais a história da Europa do que a história do Brasil durante a trajetória escolar, e os alunos são conduzidos à uma formação cultural que induz a acreditar que grandes pinturas, grandes construções e a própria civilização foram fundadas pelo colonizador, de modo que os símbolos de patrimônio, de cultura e de arte estão sempre associados aos museus, artistas e lugares “de lá”. Esse reconhecimento gera valor para o lugar, como no caso do Louvre e de seus benefícios para a cidade de Paris, e nada tem a ver com a nossa memória afetiva. O valor é uma construção socialmente atribuída a aquilo que reconhecemos como passível de recebê-lo, nesse caso, os museus, a arte e os lugares do Velho Continente.

Se ainda existe um longo caminho a percorrer em relação ao patrimônio material, no que se refere ao patrimônio imaterial, esse percurso anda a passos bem mais vagarosos. Villamizar Maldonado (2018, 0:45-1:20) se pergunta sobre “como preservar o patrimônio imaterial quando todos aqueles que carregam a memória que o mantém não mais existirem”.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento crítico dos indivíduos, pois oferece a oportunidade de aprimorar conhecimentos existentes e adquirir uma nova perspectiva sobre o que já foi aprendido.

Lamentavelmente, o maior desapontamento da educação tradicional é seu fracasso em produzir pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade. Ainda que professores e diretores de escolas possam recitar o objetivo geral da educação, este nunca foi alcançado. Temos que romper com a ideia de colonizar o que se deve ensinar e apostar na construção de um saber participativo (LIPMAN, 1998, p. 18).

Com base nessa reflexão de Lipman (1988), fica evidente a necessidade de rompermos com a concepção de impor conhecimentos aos alunos e, em vez disso, adotarmos uma abordagem que valorize a construção coletiva do saber. É fundamental que abandonemos a ideia de "colonizar" o conteúdo a ser ensinado e passemos a apostar em um modelo educacional participativo, que envolva os estudantes como agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, estaremos estimulando o desenvolvimento de indivíduos mais críticos, reflexivos e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma consciente e autônoma.

A compreensão de que os alunos ingressam no ambiente educacional portando consigo um repertório prévio de saberes implica em abraçar uma abordagem educacional participativa, na qual a interação entre os atores envolvidos se direciona ao cotidiano e às vivências dos mesmos, em detrimento da proposição de conteúdos desconectados da realidade. A proposta pedagógica deve estar em consonância com a realidade dos alunos, construída em parceria com a comunidade escolar. Para Vygotsky (1984. p. 97), a interação entre "sujeito" e "objeto" e entre pessoas com diferentes repertórios possibilita zonas de desenvolvimento proximal que impulsionam a aprendizagem. Dessa forma, pode-se dizer que, quando lidamos com pessoas com experiências e cultura diversificada, temos um favorecimento para aperfeiçoar a nossa bagagem de conhecimento.

Quando passamos a dialogar com o conhecimento dos alunos, estamos abrindo uma oportunidade de conhecer o cotidiano desses SERES, para que sejam envolvidas as suas necessidades e ambições para a vida, entendendo o que esperam desse ambiente escolar e o que o mesmo pode lhes oferecer. Pois, como podemos pensar em trocar conhecimento se não sabemos com quem estamos dialogando? A proposta pedagógica da escola precisa procurar atender as necessidades de seu aluno, agregando as experiências para que o ensino não seja algo estranho em suas vidas. O que a escola propõe a ensinar precisa dialogar com as necessidades do tempo e do local em que está inserida, demonstrar conhecimento do passado para compreender o presente e pensar em mudanças para o futuro. A LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), já em seu Art. 1º, nos chama a atenção que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, p. 1)

O cotidiano é a narrativa da história local. As manifestações culturais precisam estar presentes no que deve ser dialogado dentro de uma escola. Falar do mundo do aluno contribui para que ele consiga ter vínculo com o ambiente escolar, para que ele se sinta um desenvolvedor de conhecimento, mantendo viva sua curiosidade, sua criatividade e seu potencial de investigador, e não apenas seja um receptor de informações desconectadas de sua realidade. Os conteúdos obrigatórios precisam dialogar com a vida do aluno, propiciando um envolvimento tamanho que o aluno não se sinta perdido com a variedade de conteúdo que a escola formal propõe que lhe seja repassado.

Choay (2011) discute que a ideia de patrimônio materializada de maneira universal no tombamento e reconhecimento da importância histórica de determinados bens pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), bem como a inclusão de bens imateriais como passíveis de reconhecimento patrimonial, "segue uma lógica de definição do que são monumento e patrimônio" (CHOAY, 2011, p. 19), que não é passível de generalização em todas as nações e esferas da cultura. Nem tudo o que é importante para a história de uma sociedade pode ser definido como patrimônio. Um patrimônio que teve significativa importância para determinadas sociedades, talvez não tenha o mesmo sentido em tempos atuais.

Em nossa sociedade globalizada e padronizada, se torna contraditório o status do monumento como um dispositivo universal que teve sua base material à identidade e às respectivas diferenças das sociedades humanas. "É realizada uma transferência da universalidade do monumento a todas as criações de diferentes culturas humanas, sendo o termo 'patrimônio' dividido em monumentos históricos e artísticos" (CHOAY, 2011, p. 17).

No entanto, as "antiguidades", uma vez promovidas a "monumentos históricos", foram objeto de proteção institucional, que tende à museificação e que agora é geralmente transferida para o "patrimônio." As consequências dessa transferência levam a humanidade a uma civilização mundial, destrutiva de suas singularidades. Essa homogeneização da produção cultural humana tem dois

efeitos: o desenvolvimento da cultura de massa e a mercantilização do patrimônio construído, bem como dos museus. Ambos os processos podem ser observados nos inúmeros turistas que se aglomeram nos museus para observar obras de arte com as quais não possuem quaisquer identificações, e a respeito das quais não conhecem qualquer história, ou que contemplam imóveis vazios em cidades que não ressignificaram seus patrimônios em função de um turismo predatório.

No âmbito do turismo em cidades de pequeno porte, observa-se uma prática predatória baseada na museificação destas localidades, em que o patrimônio se transforma em objeto estético para consumo em massa. Neste sentido, a mercantilização do patrimônio cultural tem ganhado cada vez mais força. Diante deste cenário, surge a questão: não seria possível utilizar o patrimônio cultural como uma ferramenta para a construção de novas referências locais?

O patrimônio não pode ser considerado como uma entidade abstrata ou como propriedade exclusiva de um setor particular da sociedade, como o Estado ou os especialistas. Deve ser apropriado, gerenciado e desenvolvido por toda a comunidade, incluindo associações, grupos locais e indivíduos (VARINE, 2013, p. 21).

A citação de Hugues de Varine (2013) destaca a importância da participação de toda a comunidade na gestão e desenvolvimento do patrimônio cultural, não o considerando como uma entidade abstrata ou propriedade exclusiva de um determinado grupo social. A partir dessa visão, é possível compreender que a escola pode desempenhar um papel fundamental na disseminação desse conhecimento para as gerações futuras, por meio da incorporação da educação patrimonial em seu currículo e da realização de parcerias com associações e grupos locais para valorizar o patrimônio cultural da comunidade. Desse modo, a escola se torna um espaço de diálogo e construção coletiva em prol da valorização e preservação do patrimônio cultural..

A educação patrimonial é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a preservação do patrimônio cultural. A escola, por ser um espaço propício para a troca de conhecimento, tem o potencial de fomentar a valorização e a compreensão do patrimônio cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados em suas comunidades. A educação patrimonial pode ainda promover a inclusão social e cultural, permitindo que grupos marginalizados participem ativamente da preservação e valorização de

sua própria história e cultura. Para assegurar a preservação e a promoção do patrimônio cultural, é indispensável que as escolas e as comunidades colaborem conjuntamente. O patrimônio cultural, um tesouro inestimável, deve ser compartilhado e celebrado por todos.

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A palavra emoção vem do latim *emovere*, que significa abalar, sacudir, deslocar, que também deriva de *movi*, que significa pôr em movimento ou energia em movimento (FREITAS-MAGALHÃES, 2011, p. 27). Devemos compreender que uma pessoa não avança não se move. Existem inúmeros trabalhos que tratam da importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo. No desenvolvimento do conhecimento científico, a razão sempre foi considerada mais relevante que a emoção. No ambiente científico, é comum acreditarem que devemos priorizar a racionalidade em relação aos sentimentos. (ALMEIDA, 2005, p. 67).

Leahy et al. (2013) apresentam um pequeno histórico das emoções:

As emoções têm um longo histórico ocidental. Platão as considerava como parte de uma metáfora em que o cocheiro tenta controlar dois cavalos: um é facilmente domável e não precisa ser conduzido, enquanto o outro é selvagem e possivelmente perigoso. Filósofos estoicos como Epíteto, Cícero e Sêneca viam a emoção como experiência que perturbava a capacidade de raciocínio, que deveria sempre dominar e controlar as decisões. Contudo, as emoções e sua expressão são altamente valorizadas na cultura ocidental. (...) As emoções desempenham papel central em todas as religiões do mundo que valorizam a gratidão, a compaixão, a reverência, o amor e até a paixão (LEAHY et al., 2013, p. 45).

Conforme destacado por Muniz (2012, p. 18), as emoções geralmente englobam estados qualitativos de consciência humana e exercem influência significativa nas experiências e comportamentos humanos, sendo considerado um fenômeno primário ou secundário em diversos aspectos do desenvolvimento, como interesse, curiosidade e motivação, entre outros. As emoções estão associadas às reações intensas do organismo.

Os laços construídos através da afetividade não têm como base apenas os sentimentos, mas atitudes. Em um relacionamento existem atitudes que devem ser cultivadas para que os vínculos interpessoais prosperem. Henri Wallon (1975, p. 15-57) afirma que a expressão emocional, a função tônica, o comportamento e a aprendizagem do indivíduo dependem uns dos outros. A aprendizagem está

condicionada a uma atitude de quem aprende. É necessário ouvir, formular sínteses e antíteses.

Wallon destaca que o desenvolvimento psicomotor da criança depende da interação entre as funções tônicas e motoras, o que é fundamental na construção do psiquismo e da personalidade. De acordo com o autor, a relação entre a função tônica e a emoção é primordial, sendo a tonicidade um dos pilares da psicomotricidade e a emoção relevante no desenvolvimento global infantil. Em suas palavras, “as reações tônicas, combinando-se com as reações motoras, constituem um modo de expressão da vida afetiva e se integram aos aspectos sensoriais e intelectuais do comportamento” (WALLON, 2007, p. 32).

Quando o bebê, por exemplo, experimenta com o adulto a troca de carinhos e outros gestos de afeto, termina por criar sinais afetivos, como alegria. Wallon (2007, p. 32) explica que a relação entre a função tônica e a emoção é primordial para o desenvolvimento psicomotor da criança, ressaltando a tonicidade como um dos pilares da psicomotricidade, e a emoção se torna relevante no desenvolvimento global infantil.

Os pais que cultivam afeto com os filhos criam uma ponte entre o psiquismo da criança e o meio psíquico, originando uma autoestima positiva que vai salientar a busca do prazer em ouvir e pensar.

A manutenção do vínculo afetivo cria um laço seguro; quanto mais experiências o bebê tiver com seus pais, maiores chances de se ligar a eles, motivo pelo qual eles passam a ser a figura de ligação, o cuidado essencial para o desenvolvimento saudável do bebê. O desempenho dos pais na vida da criança reflete sobremaneira em sua saúde mental.

Wallon (2007, p. 56) formulou uma teoria da afetividade definida como teoria da emoção do caráter. A afetividade possui papel preponderante no desenvolvimento da personalidade infantil, pois é o primeiro domínio percorrido por ela. As crianças, em seus primeiros anos de vida, utilizam expressões que contêm significados afetivos, anteriores à inteligência. Segundo o autor, a expressão de fome, a sinalização da dor, a ansiedade da separação da mãe são exemplos dessas expressões.

A afetividade possui uma concepção mais ampla, envolvendo um grupo mais amplo de manifestações, juntando sentimentos (de origem psicológica) e emoções (de origem biológica). A afetividade é mais perceptível na criança após os 7 anos,

quando ela é capaz de desenvolver a noção de símbolo. Para Wallon (2007, p. 128), com o aparecimento dos símbolos no universo infantil e a capacidade de a criança interpretá-los, é que acontece a modificação das emoções para os sentimentos.

Desta forma, a afetividade é uma dinâmica complexa que o indivíduo é capaz de enfrentar, ocorrendo no momento em que ele estabelece relacionamento com o outro, constituindo uma gama de sentimentos associados às relações sociais, nas quais a criação dos vínculos afetivos deve ser partilhada para que os laços afetivos se consolidem.

[...] a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 386).

Relacionada à emoção, a afetividade determina a maneira com a qual os indivíduos enxergam o mundo e a forma como se manifestam nele. Todos os acontecimentos da vida trazem experiências para nossa história. Assim, a presença ou a falta de afeto determina o modo como nos desenvolvemos física e cognitivamente, nossa autoestima e nossa relação com o Estar no mundo.

A extensa defesa da afetividade como doença e empecilho ao conhecimento verdadeiro contribuiu para que os estudiosos da cognição e da educação também se apropriassem dessa ideia.

Segundo Moran (2013, p. 57), "a autoestima é um tema transversal, que precisa ser tratado com atenção e cuidado, pois está diretamente relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do indivíduo". O autor enfatiza a importância de os educadores comportamento e atitudes, demonstrando empatia, tolerância e flexibilidade, para incentivar criarem um ambiente de confiança e apoio mútuo, onde os alunos possam se sentir seguros para expressar suas opiniões e sentimentos, e desenvolver uma autoimagem positiva. Além disso, destaca que os professores devem ser modelos de autoconhecimento e respeito às diferenças.

Lev Vygotsky (1996, p. 106) sustenta a defesa do afeto como fundamental para o aprendizado do estudante. Para ele, é o afeto que motiva o aluno a aprender, o faz se sentir seguro e interessado. A ideia de Vygotsky (1996, p. 106) é claramente ilustrada pela imagem de um aluno que sofre agressões físicas dos seus pares e,

como consequência, passa a ter um desempenho regular. Vygotsky (1996) prossegue, defendendo que

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY, 1996 apud ARANTES, 2017, p. 2).

Para Moran (2013), o hábito de ler e escrever começa a fazer sentido a partir do momento em que as emoções dos alunos são estimuladas. O interesse pela leitura e pela escrita deixa de ser alheio e passou a ser pessoal. “Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (MORAN, 2013, p. 8).

As pesquisas sobre o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo têm tido grande influência na educação formal. A definição de objetividade científica, que exclui a subjetividade do processo de ensino e aprendizagem, vem sendo gradualmente superada pela ideia de que a afetividade está diretamente relacionada ao sucesso do aprendizado. A própria ideia de que o aluno aprende melhor e mais rápido com atividades que estejam relacionadas ao seu cotidiano ou que o ajudem a resolver problemas práticos tem, em si, o afeto como pressuposto. É porque o aluno tem com aquele objeto que será recurso de aprendizagem uma relação afetiva, que esse objeto faz sentido em sua vida e permite aprendizagem significativa.

Tradicionalmente, a objetividade do conhecimento construído é proporcional à menor subjetividade envolvida no processo. Temos, hoje, professores que ainda acreditam que não podem manifestar opiniões políticas, revelar o seu time de futebol, sua religião ou suas preferências musicais aos seus alunos para que não se perca a objetividade do processo de aprendizagem.

O professor fica robotizado porque, ao revelar-se humano aos seus alunos, corre o risco de ser aceito ou rejeitado por opiniões alheias. Mas, ao mesmo tempo, poderia haver a construção de relações de afeto que permitiriam que as subjetividades estivessem presentes na sala de aula.

É frequente haver falhas de comunicação da intenção. Professores muito controlados, “secos”, que sentem dificuldade em abraçar, em expressar emoções, têm mais dificuldades em passar aos alunos o seu afeto real e toda a sua riqueza interior (MORAN, 2013, p. 62).

Muitos indivíduos possuem dificuldades em expressar suas emoções, mas as expressam internamente, dificultando a descarga de tensão do corpo, pois as emoções transformam-se em momentos de tensão no organismo.

Uma observação do cotidiano do indivíduo evidencia que a presença dos sentimentos proporciona reações ao seu comportamento. A mesma conduta observada sob um aspecto emocional adquire um caráter diferente. Palavras pronunciadas com sentimento agem sobre o ser humano de maneira significativa em relação àquelas pronunciadas sem sentimento.

De acordo com Wallon (2007, p. 56), "inteligência e afetividade estão interligadas: o desenvolvimento da afetividade depende de construções que são realizadas no plano da inteligência, assim como o desenvolvimento da inteligência depende das construções afetivas". O autor também destaca que ao longo do desenvolvimento humano, há fases em que a predominância é do afetivo e outras em que se ressalta a inteligência.

O mesmo autor defende que todas as atividades do indivíduo, mesmo as cognitivas, despertam respostas afetivas, daí que conclui que a inteligência está ligada à afetividade, e estimular uma significa alimentar a outra. Quanto maior o relacionamento afetivo o indivíduo tiver com o aprendizado, maior será o desenvolvimento cognitivo em relação àquele objeto.

A afetividade se origina nas sensibilidades internas referentes às sensações viscerais e às sensações musculares, responsáveis pela atividade global do organismo que, com a resposta do semelhante, transforma-se em aspectos afetivos.

A presença do outro garante a sobrevivência física e cultural pela transmissão de valores, crenças, ideias e afetos predominantes na cultura de cada indivíduo.

Na proporção em que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há o desenvolvimento da afetividade. As emoções, assim como os sentimentos, são manifestações da afetividade. No senso comum, é costume substituir emoção por afetividade, tratando-os como sinônimos. Mas não o são. A afetividade é mais abrangente, e na qual se inserem várias manifestações.

Para estabelecer a compreensão do vínculo é preciso observar as relações interpessoais. Por essa observação, percebe-se o indivíduo, nos relacionamentos com seu semelhante, criando uma estrutura própria em cada momento, de várias formas. O modo como um filho trata a mãe é diferente do modo como se dirige aos seus irmãos ou ao seu professor, por exemplo.

### 3.3 ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DO APRENDIZADO

Lev Vygotsky é um dos teóricos mais importantes quando se trata do desenvolvimento humano e, em especial, do processo de ensino-aprendizagem. Em sua obra, o autor destaca a importância da

interação social para o desenvolvimento cognitivo, apontando que é a partir das relações entre os sujeitos do processo educativo que novas aprendizagens são provocadas. Nesse sentido, a citação de que será abordada a seguir, traz uma importante reflexão sobre como a interação, aliada à liberdade e criatividade, pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, produtivo e satisfatório. (VYGOTSKY, 2000, p. 89)

De acordo com Vygotsky (1996, p. 53), "a aprendizagem supõe a internalização da cultura; a humanidade cria sua cultura por meio do uso de símbolos (principalmente a linguagem), e assim pode ir construindo sua estrutura identitária". Dessa forma, a psicologia de Vygotsky destaca a importância da cultura na formação do indivíduo e sua identidade, e como a aprendizagem é um processo que se dá por meio da interação social e da aquisição de símbolos culturais.

Sendo assim, grande parte do nosso aprendizado se deve à mediação social. Nossa cultura é extremamente importante para nossas estruturas de conhecimento, o que torna fundamental um reconhecimento de sua historicidade para um posicionar-se no mundo.

De acordo com Piaget (1971, p. 22), "o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de processos internos, nos quais o indivíduo constrói representações mentais do mundo externo, que se tornam cada vez mais adequadas para explicar e prever eventos do ambiente". No entanto, ele não considera as interações sociais como um fator fundamental para a aprendizagem, diferentemente do que Vygotsky apresenta em sua teoria. Como destaca Balestra (2007, p. 45), "a interação entre indivíduos é capaz de gerar aprendizagens significativas".

A importância do legado de Piaget e Vygotsky é incalculável no campo da educação. A psicologia de Piaget deu origem à perspectiva do processo simbólico; a

de Vygotsky, às teorias cognitivas socioculturais. Ambas as teorias são construtivistas. Segundo Balestra (2007, p. 45), "a atividade construtiva cria representações simbólicas do mundo por meio da qual o indivíduo passa a conhecê-lo; na perspectiva sociocultural, o conhecimento é construído nas e por meio das transações sociais". Através da relação social, os indivíduos criam e adquirem conhecimento de normas e culturas.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem é fruto da internalização da cultura, sendo que a humanidade a constrói por meio do uso de símbolos, especialmente da linguagem. O contexto social é fundamental para a compreensão desse processo e, portanto, o estudo deve ser feito considerando esse aspecto. Como destaca Vygotsky (1998, p. 55), "a cultura é extremamente importante para nossas estruturas de conhecimento, pois o indivíduo a constrói a partir do contexto que se encontra, do território que ocupa e das necessidades históricas daquele momento". É por meio desses fatores que surge o desenvolvimento cultural, evidenciando que a cultura é construída em todas as classes sociais e em todos os lugares.

Numa perspectiva evolutiva, o desenvolvimento do conhecimento começa assim que a criança traça as suas primeiras características, e o faz inventando as suas próprias formas e colocando algo de si, à sua maneira única. Desde um simples conjunto próprio até as mais complexas formas de produção criativa, o processo é fundamentalmente o mesmo. Processo que pode ser observado no decorrer da vida e das situações vividas por cada indivíduo.

Em um sistema educacional bem equilibrado, a capacidade intelectual, os sentimentos e as faculdades perceptivas de cada indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, para que seu potencial e capacidade criativa sejam aperfeiçoados. Nunca se deve abandonar o conhecimento prévio, o histórico de vida do aluno e a localidade onde o mesmo está inserido. Tal postura permitirá uma exploração da criatividade do aluno, o que favorecerá o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

O processo de ensino em relação à aprendizagem é o conjunto de atos realizados pelo professor com o objetivo de propor situações que proporcionem aos alunos a possibilidade de aprender. O professor, independentemente do assunto ensinado, projeta no aluno as três áreas que compõem o ser humano: conhecimento, avaliação e desempenho. Quando ensina, não só transmite conhecimento, mas promove valores e atitudes, e busca que o aluno aprenda a

desenvolver estratégias, formas de fazer para chegar ao conhecimento.

O processo de aprendizagem envolve todo o corpo e o cérebro, que atua como uma estação receptora de estímulos e é responsável por selecionar, priorizar, processar informações, registrar, evocar, emitir respostas motoras, consolidar capacidades, entre milhares de outras funções. (SILVA e MORINO, 2013, p. 28).

"O cérebro aprende por meio de padrões: detecta-os, apreende-os e encontra um sentido para usá-los sempre que necessário. Além disso, para processar informações e emitir respostas, o cérebro usa mecanismos conscientes e não conscientes" (FIORI, 2008, p. 21). Diante dessas informações, é possível refletir sobre a importância da atitude do professor frente às propostas de aprendizagem e diante dos alunos. O exemplo dado pelo professor desempenha um papel fundamental na aprendizagem por padrões inconscientes, o que reforça a necessidade de uma prática pedagógica consciente e eficaz.

Emoções matizam o funcionamento do cérebro: estímulos emocionais interagem com habilidades cognitivas. Humor, sentimentos e emoções podem afetar a capacidade de raciocinar, a tomada de decisão, memória, atitudes e motivação para aprender. Além disso, a pesquisa de Crepaldi (2016) mostrou que altos níveis de estresse causam um impacto negativo na aprendizagem, alteram o cérebro e afetam as habilidades cognitivas, perceptivas, emocionais e sociais.

Uma das contribuições significativas para essa peculiaridade do cérebro foi dada por Gardner (1983, p. 48) em sua pesquisa sobre as múltiplas inteligências que compõem o cérebro humano. Ele explica, em sua teoria, que o cérebro não tem apenas um tipo de inteligência, mas várias inteligências que estão interconectadas, mas podem trabalhar de forma independente e ter um nível individual de desenvolvimento. Ele mostrou como uma pessoa pode ter um alto nível de conhecimento do mundo usando música, corpo ou linguagem. Considerando a teoria das Inteligências Múltiplas para delinear o trabalho educativo, propôs diferentes atividades de aprendizagem ou de programação que ocorrem na sala de aula, permitindo que os alunos usem recursos diferentes (aderentes às suas inteligências múltiplas) para a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Além disso, é essencial que os professores estejam conscientes de que a diversidade cultural e socioeconômica dos alunos pode influenciar em seus estilos de aprendizagem. Segundo a pesquisa de Dunn e Dunn (1992, p. 27), "as

experiências de vida de cada aluno podem afetar suas preferências de aprendizagem", e isso inclui exemplos como "um aluno que cresceu em uma comunidade rural, que pode ter uma preferência de aprendizagem diferente de um aluno que cresceu em uma cidade grande". Portanto, é fundamental que os professores considerem essas diferenças culturais e socioeconômicas ao planejar suas aulas e fornecer uma ampla variedade de atividades para atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Segundo Fiori (2008, p. 25), "é fundamental que o educador saiba que as aprendizagens acontecem em contextos específicos, com particularidades culturais, históricas e sociais. Portanto, o ensino deve estar articulado com o ambiente em que o aluno está inserido". Essa compreensão implica em considerar não apenas a importância do ambiente adequado e enriquecido para estimular o cérebro, mas também a necessidade de compreender a diversidade cultural dos alunos para que se possa promover uma aprendizagem significativa e efetiva.

O processo de desenvolvimento do cérebro é gradual, e, portanto, propostas de aprendizagem deveriam partir do concreto para o mais abstrato e complexo. Nas crianças menores, áreas subcorticais do sistema nervoso central exercem uma poderosa influência sobre a sua aprendizagem, intervindo na maneira de comportar-se, na comunicação e na forma de sentir e pensar em relação a eventos. Movimento, impulsividade, exploração, questionamentos, reatividade, brincadeiras, falta de controle emocional, entre outros, são características da primeira infância, que estão atreladas ao funcionamento cerebral em desenvolvimento. (FIORI, 2008, p. 34)

O desenvolvimento do cérebro humano é um processo complexo e longo, que envolve diversos fatores, desde a mielinização das fibras nervosas até as condições de vida, saúde e educação. Compreender esse processo é fundamental para a formulação de propostas curriculares adequadas à realidade de cada estudante, considerando seu nível de maturidade individual. Além disso, a compreensão desse processo pode ajudar a promover uma educação mais efetiva e significativa, que leve em conta não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes. Por isso, é importante que educadores, neurocientistas e outros profissionais envolvidos na educação estejam atualizados sobre as últimas pesquisas nessa área, para que possam fornecer aos estudantes a melhor educação possível.

### 3.4 O PAPEL DAS EMOÇÕES

A educação, a mídia e a família estão preocupadas com questões extrínsecas, quais sejam a função de construir habilidades para a vida em sociedade, a capacidade de contar, ler textos e resolver problemas cotidianos, e não com a capacidade de domínio pessoal.

O cerne da educação geral deve conduzir o indivíduo ao conhecimento de si mesmo. Conhecendo a si mesmo, ele estará apto a conhecer qualquer outro tema que lhe seja proposto. Afinal, todo processo evolutivo deve ser assistido pelos próprios semelhantes, pois são estes os que realizam as observações e confrontações, tão indispensáveis para os reajustes internos individuais. Conhecer a si mesmo é uma tarefa incomensurável: é o homem frente a sua própria incógnita, buscando adentrar esse universo que, apesar de pessoal e único, ainda é desconhecido, pouco incentivado e idealizado de forma a distanciar das práticas diárias (GODOY, 2016, p. 7).

No contexto educacional e em contextos profissionais, existe, historicamente, um afastamento entre o pensamento e a emoção. No entanto, pesquisadores das áreas de economia, ciências sociais e humanas e mesmo das áreas médicas discutem que é impossível ao homem tomar decisões fundamentadas somente na racionalidade.

Toda decisão humana considera elementos racionais e afetivos, como, por exemplo, as decisões de consumo e de alimentação. Avaliamos riscos financeiros, mas também decidimos a partir de valores e sentimentos de satisfação cuja origem é emocional.

Desde o começo do século XXI, diversos pesquisadores têm discutido o papel das relações afetivas construídas no ambiente escolar no processo de aprendizagem. Esses estudos visam compreender como o afeto estabelecido entre os alunos e professores contribui para o desenvolvimento de atitudes que favorecem o aprendizado. "O ambiente social e emocional da escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes" (Zins, Elias, Mahoney, 2007, p. 1).

Observa-se, por exemplo, que existe uma associação entre o apreço dos estudantes por determinadas disciplinas e o modo como ele reconhece e se identifica com o professor. Não basta apenas a preocupação com o desenvolvimento cognitivo é necessário levar em conta, também, o lado afetivo no processo ensino-aprendizagem. Lidar com pessoas exige conhecimentos afetivos. O aspecto afetivo é visto como algo subexplorado no ambiente escolar e fundamentalmente na sala de aula. Tudo isso reforça a crença de que a educação deve estar pautada no binômio: cognição-afeto. (MUNIZ, 2012, p. 1).

Percebe-se que a representação social que os alunos possuem dos seus professores é, também, um estímulo ao aprendizado. É com base nela que o aluno se relacionará com ele. Um professor temido terá, provavelmente, alunos retraídos e introspectivos, que podem não desenvolver todo o potencial que possuem para aquela disciplina.

Com base na obra de Piazza Junior (1994), pode-se afirmar que a dicotomia entre razão e emoção teve sua origem na Grécia antiga com Platão. De acordo com o autor, "o filósofo acreditava que razão e emoção não habitavam o mesmo mundo. A razão tinha origem no mundo das ideias, morando na alma e localizada na cabeça. Por outro lado, a emoção pertence aos sentidos, localizados no corpo" (PIAZZA JUNIOR, 1994, p. 25).

A dicotomização entre razão e emoção surgiu na Grécia, com Platão (PIAZZA JUNIOR, 1994). O filósofo afirmava que razão e emoção não habitavam o mesmo mundo. A razão tinha origem no mundo das ideias, morando na alma e localizada na cabeça. Por outro lado, a emoção pertence aos sentidos, localizados no corpo.

Fundamentado na teoria das ideias, Platão defendia que o conhecimento verdadeiro só pode ser atingido por intermédio da razão, pois só esta é eterna e universal. Já as emoções nos conduziram a sentimentos imprecisos, que impediriam o indivíduo de atingir o conhecimento possível no mundo das ideias.

Ao longo da história, vários filósofos aderiram à ideia de que os sentimentos não têm participação na produção do conhecimento, visto que este é proveniente do mundo externo ao homem. Platão foi um desses pensadores que defendeu essa teoria, que foi seguida posteriormente por Descartes. Por outro lado, Kant tinha uma visão mais crítica em relação às emoções, considerando-as como "doenças da alma". Ele enxergava as emoções como algo que poderia afetar a capacidade cognitiva do indivíduo e prejudicar seu julgamento. Já para Leibniz, as emoções tinham um papel menos negativo, sendo apenas "sinais de que os homens estavam distantes de Deus". Nessa perspectiva, as emoções eram uma espécie de indicador da condição humana em relação à divindade (ALMEIDA, 2005, p. 67).

Na década de 1980, o psicólogo William James começou a associar razão e emoção. Emoções são agentes de regulação biológica, por meio de conexões estabelecidas entre processos racionais e não racionais. Emoções serviriam como

Guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem inatingíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. São resultados de uma organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo (DAMASIO, 2000, p. 15).

Sentimentos e emoções cumprem o papel de comunicar significados e orientar cognitivamente. Para o autor, como sujeitos sociais, vivemos com a certeza de que nossas emoções surgem após a avaliação mental de alguma circunstância. Deste modo, as emoções não são involuntárias. Além disso, as emoções estão submetidas a ponderações resultantes de inúmeros estímulos, que possibilitam que sejam mais brandas ou mais intensas.

As emoções costumam envolver mudanças corporais e cognitivas, tanto internas quanto externas, no indivíduo. No século XVI, médicos defenderam que a alegria aquece e expande o organismo. Darwin, no século XIX, propôs um modelo anatômico da emoção: “modificações do sistema nervoso, mudanças faciais e vocais, mudanças no nível hormonal e no ritmo de aprendizagem. No século XXI, alguns médicos afirmaram que a tristeza esfria e retrai o organismo. As emoções costumam envolver estados qualitativos de consciência humana” (MUNIZ, 2012, p. 23).

As metodologias utilizadas pelos professores, no seu cotidiano, como mediador da aprendizagem, precisam ser dinâmicas e acolhedoras. Isso para evitar que haja uma dispersão do interesse do aluno pelo que é proposto a ser mediado. Métodos conservadores e tradicionais podem limitar as possibilidades de o conteúdo trabalhado chegar a um número maior de alunos.

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. (NÓVOA, 2001, p. 25)

Para Lipman:

“(...) o que se pode fazer é criar um ambiente favorável para o bem pensar, e reconhecer que as crianças têm diferentes estilos de comportamento

mental, [e que] cada um dos quais necessita ser alimentado de forma mais ou menos diferente. (...) O professor de qualquer arte deve ser capaz de discernir as disposições criativas do aluno e incentivar o seu desempenho (...) desde que o conteúdo do pensamento não fique comprometido” (LIPMAN, 2006, p. 127).

Não faz muito tempo que o aprendizado era considerado um processo estritamente racional, com o qual as emoções pouco tinham a ver. Uma crença que se cristalizou com certa definição de inteligência derivada dos "famosos" testes de coeficiente de inteligência, mas projetados para detectar dificuldades de aprendizagem em crianças. No entanto, as emoções desempenham um papel tão importante na cognição que podem servir de alavanca ou, ao contrário, tornar-se um freio ao aprendizado.

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas. Tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. É preciso que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORAN, 2013, p. 41).

Uma emoção pode ser definida como uma reação do organismo a um evento externo e que inclui aspectos fisiológicos, cognitivos e comportamentais. Nossas emoções há muito foram vistas como sem importância, senão vergonhosas ou pesadas. No entanto, elas desempenham um papel essencial em nosso equilíbrio individual e em nossas relações sociais. Assim, é importante que a escola dê ouvidos para que as emoções se expressem. É importante reconhecer que o fracasso escolar não está associado somente a fatores cognitivos.

Aprender envolve questionar o que se sabe, abrindo-se para novas ideias e mais complexidade, e fazer esforços sem necessariamente saber o resultado. Em suma, é um processo desestabilizador que, embora tenha sua cota de emoções positivas, não pode evitar sentir nenhuma emoção negativa. É imprescindível lembrar esse fato ao educando, incentivá-lo a se expressar sobre o que o desestabiliza em seu curso e dar-lhe os recursos necessários para ajudá-lo. Isso é tanto mais importante porque negar ou reprimir suas emoções não as faz desaparecer. Pelo contrário, corre o risco de amplificá-las.

As emoções podem afetar o aluno em diferentes estágios do processo de aprendizagem. Eles podem ter um impacto positivo ou negativo na atenção,

motivação, estratégias de aprendizagem e capacidade de autorregulação da aprendizagem.

#### **4 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E AS IDENTIDADES REGIONAIS: PATRIMÔNIO E PATRIMONIALIZAÇÃO**

As cidades representam a dimensão histórica e única de um lugar e um contexto social. Eles dão uma identidade a lugares e aglomerações. Preservar um antigo centro significa preservar a identidade de um lugar, a identidade das pessoas que moram lá, em um mundo que favorece a padronização e muitas vezes faz uma limpeza do vínculo da comunidade com o seu passado.

Choay (1992) discute que o patrimônio é um conceito complexo que evoluiu ao longo do tempo. No sentido amplo, abrange um conjunto de bens e conhecimentos representativos de valores, que são objeto de reconhecimento, preservação e cujo objetivo é a transmissão às gerações futuras.

Várias definições foram dadas a essa noção. Assim, o termo de herança refere-se à origem desse "bem de herança". Em latim patrimônio significa herança do pai. O patrimônio exige, portanto, a "ideia de um legado pelas gerações que nos precederam e que devemos transmitir intactas às gerações futuras, bem como à necessidade de constituir a herança de amanhã. (ICOMOS, 1987, p. 2).".

No início do século XXI, as cidades históricas experimentaram um expressivo desenvolvimento ligado ao turismo cultural. No entanto, diante dessa realidade, foram observados aspectos positivos e negativos. O turismo pode, portanto, desempenhar um papel regenerador e uma alavanca econômica, mas também pode revelar-se um elemento prejudicial. Muitas vezes é a imagem da cidade que é privilegiada às custas dos verdadeiros valores do patrimônio e dos sentimentos da população.

A cidade é transformada em "produto do consumo cultural". Para esse fim, parece que o desenvolvimento do turismo, enquadrado pelos princípios orientadores do desenvolvimento sustentável, é a maneira mais apropriada de alcançar um turismo respeitoso, benéfico e com efeitos mais positivos do que negativos para as cidades históricas. Além disso, isso poderia, direta ou indiretamente, ajudar a aprimorar o patrimônio arquitetônico. (CHOAY, 2006).

Para Costa (2012), o patrimônio arquitetônico é o conjunto de construções humanas que têm grande valor porque caracterizam uma época, uma civilização ou um evento e que, por esse valor, queremos transmitir às gerações futuras. O patrimônio arquitetônico inclui monumentos históricos, ou seja, edifícios classificados ou listados no inventário complementar de monumentos históricos.

Em suma, a noção de patrimônio, como é entendida, evoluiu lenta e gradualmente. Parte da ideia de monumento enquanto objeto isolado a ser contemplado e preservado, até a concepção mais recente, que cobre de maneira complexa diversos bens, todos os tesouros do passado, materiais e imateriais. Fica claro, dessa maneira, que a expressão patrimônio cultural, enquanto conjunto do que é transmitido consciente e inconscientemente pelos homens, depois de seu aparecimento sobre a Terra, tem sua origem no Século das Luzes, adquirindo força jurídica durante o século XIX, enquanto patrimônios nacionais criados paralelamente à construção das nacionalidades de vários países europeus (COSTA, 2012, p. 6).

Para Silva (2011), "patrimonialização" é valorização, revitalização de uma determinada cultura. A patrimonialização de um bem ou conhecimento (ou um conjunto de bens ou conhecimentos) reside no fato dele (ou patrimônio) é, portanto, o processo pelo qual uma comunidade reconhece como patrimônio os produtos de sua cultura herdados das gerações passadas ou produzidos pelas gerações atuais e considerados dignos de serem repassados às gerações futuras. Entende-se, então que os requisitos que definem um bem como patrimônio são atravessados por concepções relacionadas ao valor histórico que a sociedade atribui a determinados grupos, eventos e personagens históricos.

Com o passar do tempo, a identificação do que deve ser considerado patrimônio se tornou ainda mais complexa, na medida em que diferentes manifestações culturais foram incorporadas a definição de patrimônio. Destaca-se que a noção de patrimônio no âmbito da cultura e da história é também uma noção política. Ao definir o que deve ou não ser preservado como memória cultural e social de uma nação, também se define quem serão os protagonistas dessa história e quais narrativas estarão subjacentes. É o caso do tombamento de edifícios coloniais em relação ao tombamento de quilombos ou aldeias indígenas na América Latina.

#### 4.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A educação patrimonial é um modo de alfabetização cultural por meio do qual o indivíduo compreende o mundo no qual vive a partir de referências culturais construídas ao longo do tempo e de referências que constituem a sua identidade (SILVA, 2017). A educação patrimonial é, também, um modo de legitimação de conhecimentos e culturas, na medida em que se realiza em dimensões educativas nas quais existem disputas de poder entre movimentos hegemônicos e contra hegemônicos.

Silva (2016) explica que, no Brasil, a educação patrimonial começou a ser discutida no início do século XX, quando intelectuais sentiram a necessidade de construir estratégias de valorização da cultura brasileira no campo das artes e da educação, que fossem capazes de concorrer com o avanço da presença de estrangeiros no país. A Semana de Arte Moderna, idealizada por Mário de Andrade em 1922 é um exemplo dos eventos promovidos com este objetivo de promover a cultura nacional. Foi nesse contexto que, em 1936, foi criado no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), também idealizado por Mário de Andrade. Acreditava-se que era necessária uma consciência patrimonial para a formação de uma consciência nacional, fundamentada em um sentimento de patriotismo. No entanto, esse sentimento buscava unificar a nação em uma identidade única, singular, que se baseava nos ideais das elites brasileiras.

Na escola, o movimento ganhou materialidade na promoção dos símbolos pátrios, como obrigatoriedade de execução do hino nacional e saudação à bandeira, bem como pela promoção dos heróis da nação, com datas pátrias e comemorações. O objetivo dessas ações era construir uma memória coletiva, o que Macedo (2006) adverte que tinha o poder de homogeneizar o imaginário coletivo. Foram construídas narrativas a respeito da formação da sociedade brasileira, associadas a símbolos, hinos e patrimônios arquitetônicos, que unificam a história do país em uma única narrativa. A identidade nacional foi, assim, construída a partir de referenciais elitistas, eurocêntricos, os quais buscavam silenciar a diversidade cultural existente no país e construir uma cidadania brasileira.

Educar associava-se ao objetivo de conservação dos valores e do patrimônio próprios da unidade desejada para o país, mesmo que orientada por princípios elitizados e eurocêntricos. Embora não designada pela nomenclatura atual, educação patrimonial estava diluída nas escolas e em outras agências socializadoras do século XX (SILVA, 2016, p. 9).

A valorização do patrimônio e a patrimonialização como políticas oficiais buscavam apresentar e divulgar para a sociedade o legado colonial, por meio da construção e divulgação de museus que contam as histórias da colonização, da família imperial e do período Barroco. Mesmo o olhar para o patrimônio é orientado para essa perspectiva do monumento. Assim, as tradições culturais, as músicas e as artes que não representam as elites e essa visão eurocêntrica de patrimônio não era objeto de divulgação.

Somente na década de 1980, quando antropólogos começaram a discutir a patrimonialização sob a perspectiva de valorização da diversidade e quando a UNESCO publica a Recomendação de Salvaguarda das Culturas Tradicionais e Populares, a educação patrimonial começa a ter como objeto as culturas populares. Esse movimento continua no século XXI, quando festas, alimentos, comunidades tradicionais e danças começam a ser consideradas, oficialmente, como patrimônio cultural (SILVA, 2016).

Essas culturas e manifestações sempre existiram, mas eram invisíveis para a sociedade brasileira, aceitas como outras culturas, que coexistem em um mesmo território, mas não como parte dessa identidade nacional. O reconhecimento como patrimônio, inclui tais representações culturais na identidade brasileira, bem como na agenda das políticas de financiamento e preservação. Elas deixam de ser “deles” e passam a ser “nossas”. Aqueles que antes eram entendidos como outros, são integrados à cultura do país.

A escola é um espaço de educação patrimonial no qual estas disputas emergem. É possível, nesse sentido, promover uma educação patrimonial crítica e uma educação patrimonial conservadora, que busca manter as estruturas de poder por meio da formação cultural. Um exemplo é o tratamento delegado às culturas indígenas pelos livros didáticos ao longo do tempo. As aldeias indígenas, bem como as culturas dos povos indígenas brasileiros foram, com frequência, descritas nos livros didáticos como pertencentes ao universo folclórico do Brasil, com contribuições pontuais na constituição de algumas palavras. A cosmologia, o pertencimento destes grupos a uma identidade nacional e a língua nunca foram objeto de aprendizado das escolas formais não indígenas. Essa é uma escolha que representa uma relação de poder, na qual o poder hegemônico busca consolidar a cultura eurocêntrica, invisibilizando a cultura nativa.

#### 4.1.1 Educação Patrimonial e Identidades

Demarchi (2021) explica a construção das instituições de proteção ao patrimônio cultural brasileiro como um processo no qual, inicialmente, buscava-se fortalecer a cultura eurocêntrica, por meio da preservação do patrimônio arquitetônico e das cidades históricas que se construíram no processo de colonização. Mesmo a promoção dessas cidades não dá visibilidade para os

processos de violência e extermínio que caracterizaram o surgimento de cidades como Ouro Preto e Mariana.

Por muito tempo, os órgãos de preservação atuaram como instituições importantes na consolidação da hegemonia de determinadas classes sociais. Eles exerceram, e ainda exercem, por meio da sua dimensão ideológica, poder simbólico que justifica a dominação de uns sobre os outros. A história escrita pelo patrimônio cultural materializa a história dos vencidos, dos opressores. Os valores que determinam e legitimam o que é patrimônio foram definidos pela classe social que se beneficia desses mesmos valores. Com isso, diversos tipos de exclusões foram naturalizados. A cultura das classes populares foi alijada do conjunto do patrimônio nacional. Os saberes dessas classes é tipo como não saber. As suas referências culturais são desprezadas. Suas memórias são subterradas (DEMARCHI, 2021, p. 7-8).

Em muitos contextos, os termos interculturalidade, multiculturalismo e pluralismo cultural são utilizados para explicar a coexistência de uma sociedade hegemônica e uma sociedade outra, não hegemônica, a respeito da qual é possível admitir a existência, mas sem com ela estabelecer uma relação dialógica que não seja com o objetivo de homogeneização. Busca-se, com isso, estabelecer uma narrativa histórica de que a humanidade tem um passado comum e que o suposto progresso interferiu em todas as comunidades do mesmo modo, tornando-as pertencentes a uma globalidade (MACEDO, 2006).

No entanto, os povos subalternizados que resistem à construção de uma sociedade líquida e global em oposição ao local apresentam suas próprias narrativas, a partir de suas referências particulares, como indica Macedo (2006) em uma defesa de que as políticas educacionais assegurem o direito à diferença, fundamentada na análise de Bhabha (2001) a respeito do esforço das elites em promover uma educação homogeneizante, o que, na perspectiva do autor é impossível.

[...] o fracasso da pretensão universalista da ideia de nação se deve ao fato de se tratar de uma representação frágil e instável, incapaz de garantir a unidade prometida. Há nos discursos sobre a nação uma ambivalência, produto da articulação de dois modos de representação contraditórios. Os discursos modernos, que buscaram instituir a nação como comunidade imaginada, articularam duas temporalidades distintas: uma continuísta e pedagógica e a outra performática, tornando a nação cindida entre dois opostos incompatíveis: a nação como uma essência fixa originária e como algo socialmente construído. Se a temporalidade continuísta garante a homogeneidade na medida em que faz referência a um passado comum, a sempre necessária ação performática permite que os subalternos intervenham no processo de significação e alterem as representações

dominantes. Ou seja, na concepção de Bhabha, a nação jamais conseguiu ou conseguirá banir a diferença, uma vez que as contranarrativas irrompem no nível performático (MACEDO, 2006, p. 330).

Com isso, muitas comunidades, para não serem submetidas ao processo homogeneizador que as sociedades hegemônicas buscam estabelecer, com elas, se opõem ao casamento interétnico, ao aprendizado da língua portuguesa e buscam fortalecer suas culturas por meio de uma educação própria, específica, que tenha como referência o conhecimento tradicional e a construção de uma identidade associada à sua cultura. E é nesse sentido que a educação patrimonial assume uma função de educação emancipatória, ao permitir que os indivíduos compreendam o mundo a partir de suas próprias histórias e das histórias de suas comunidades. Esse pertencimento contribui com o fortalecimento e mesmo a manutenção de culturas que encontram na educação patrimonial um caminho para a resistência.

Baumann (2001) apresenta o conceito de sociedade líquida como uma sociedade pós-moderna, caracterizada por hábitos que não se constituem em identidades porque não são suficientemente duradouros para se consolidarem como tal. A sociedade líquida começa a surgir no fim do século XX e se consolida no século XXI. Ela é caracterizada por um mundo em constantes mudanças, no qual a experiência deixa de ter valor porque se torna obsoleta. Para Baumann (2001), se antes as sociedades eram como cocos, cercadas por uma casca grossa, com a globalização elas se tornaram sociedades do abacate, que é mutante e caleidoscópica.

Nas sociedades líquidas não existem nações indivisíveis, estas se tornam impermeáveis e interligadas em redes, miscigenadas e multiculturais. Em Baumann (2001) o multiculturalismo aparece como certa ressalva, na medida em que ele pode ser utilizado para homogeneizar. Por esse motivo, grupos minoritários resistem a este termo, na medida em que, para eles, o multiculturalismo pode implicar na extinção de suas culturas.

A sociedade líquida e as novas potências econômicas e financeiras travam uma guerra contra o espaço e contra a localidade em nome de uma maior fluidez e rentabilidade do capital sem preocupações econômicas, sociais ou ecológicas. Esse não pertencimento promove também a desresponsabilização pelo cuidado. Se não há uma sensação de pertencimento a um lugar ou a uma cultura, também não é necessário se preocupar com os problemas que o assolam ou se comprometer em

participar de suas atividades. Contra lealdade e compromisso, a sociedade líquida consagra também recomeços permanentes e satisfação no efêmero e, contra a solidez dos laços ou durabilidade, uma cultura do desperdício.

Em um mundo completamente automatizado, no qual as relações se processam de forma sistemática e mecânica, o olhar do sujeito em relação ao espaço em que ocupa e o circunda reflete um aceleração da percepção e, sobretudo, um olhar superficial. Este aceleração da percepção conduz o sujeito a um olhar técnico, inibindo-o de perceber os diferentes espaços da cidade como espaços históricos, sociais e culturais. Diversos são os fatores que conduzem os sujeitos a esta percepção mecânica, sistemática e técnica em relação ao mundo e aos espaços que o constituem. Este olhar objetivo e superficial é fruto de uma sociedade que vive em meio a uma realidade automatizada, tecnológica e mecânica que o inibe de perceber estes espaços como espaços de potencialidades, como templos nos quais residem a história e a memória da cidade. Este processo de automatização reflete diretamente nas relações entre as pessoas com o outro, com os espaços e com o mundo, resultando em relações efêmeras, passageiras, superficiais e sem intensidade na ação. Esta lógica da obsolescência, em que o que se valoriza é o temporário e não mais aquilo que é sólido, reflete diretamente na construção e na configuração espacial das cidades modernas (SILVEIRA; PAULITSCH, 2017, p. 6).

Em relação às identidades, elas mudam cotidianamente, porque a vida é fluida. A construção de laços e vínculos locais deixou de ser necessária em uma sociedade na qual o indivíduo pode residir em uma cidade sem com ela estabelecer qualquer vínculo. Ele pode trabalhar, estudar e se relacionar com pessoas de qualquer lugar do mundo. Ele está em todos os lugares e ao mesmo tempo em lugar nenhum. O vínculo é instável.

As identidades deixam de ter raízes, elas não podem mais ser arrancadas porque são fluidas e não mais sólidas. Deste movimento surgem tensões e angústias, intensificadas ainda mais pelo fato de que a liberdade individual colide com o medo da insegurança. A sociedade líquida concede liberdade à (quase) todos. Mas de uma forma perversa: dá aos indivíduos a liberdade e a responsabilidade de resolver problemas cuja solução não pode estar ao alcance da livre iniciativa individual.

Quando se fala em identidades fluidas, que se modificam cotidianamente e não possuem mais raízes, as sociedades contemporâneas, bem como alguns pesquisadores, as consideram inevitáveis e um processo incontestável característico da modernidade. No entanto, desprezam os efeitos dessa fluidez em grupos sociais não hegemônicos. Ao resistirem a esse movimento homogeneizador, são considerados expressões de um atraso social, do primitivo e da oposição ao

moderno. Entretanto, enquanto um cidadão carioca ou nova iorquino não perderá aquelas características culturais que o constituem como tal e o que fazem se sentir pertencente a uma cultura específica, para o cidadão indígena Yanomami, a aceitação da fluidez representam a extinção de sua cultura e da simbologia que o dá sentido à sua existência. Os globais existem em oposições aos locais.

Nas sociedades líquidas, os indivíduos são definidos como nômades. No entanto, eles não estão sem vínculos. O que mudou é o fato de que suas comunidades de pertencimento, suas referências e seus vínculos passam a ser cada vez mais escolhidos. Entre as raízes necessárias para que estes indivíduos construam suas identidades, estão suas origens. O lugar de origem, a família, os ambientes nos quais experimentaram suas infâncias. Mesmo em trânsito, é possível que as pessoas mantenham essas raízes identitárias que atribuem sentido às suas existências no mundo. São estas origens que constituem a individualidade de cada indivíduo em trânsito e que também dão visibilidade às culturas por eles representadas. No entanto, é difícil não resistir a movimentos que buscam tornar os homens cada vez mais padronizados, negando suas especificidades culturais e distintivas.

A mobilidade torna-se o principal fator de estratificação social na era moderna. E a extraterritorialidade é uma realização para as elites móveis porque representa a libertação de todos os obstáculos físicos ou mesmo existenciais outrora erguidos pela sociedade sólida. E o que acontece com aqueles que buscam manter a solidez? E quem são aqueles que buscam mantê-la? Aqueles que são ameaçados pela sociedade fluida, porque não representam os valores da sociedade moderna.

É nesse sentido que a educação patrimonial é importante no fortalecimento das identidades invisibilizadas pelas sociedades líquidas, cada vez mais homogeneizadas. A educação patrimonial oferece a possibilidade de construção de laços identitários com os locais, experiências e símbolos de uma sociedade, de um bairro, de uma comunidade. Belízio e Coelho (2008) defendem que a educação patrimonial é um importante meio de construção identitária de uma comunidade. De acordo com os autores, a educação patrimonial:

[...] é vital para a preservação dos bens culturais o contato diário da comunidade com os elementos de sua memória cultural, como garantia de reforço da identidade. A educação patrimonial pode fornecer uma experiência direta, por meio dos bens e fenômenos culturais, para se chegar a uma compreensão e valorização, por meio de um processo contínuo

Educação como ferramenta de preservação do patrimônio cultural brasileiro 105 de descoberta, pois o meio ambiente histórico-cultural de uma sociedade oferece oportunidade de provocar sentimentos de surpresa e curiosidade, levando os membros desta a desejarem conhecer mais sobre eles mesmos (Belizio e Radaelli, p. 105, apud Belizio e COELHO, 2008, p. 64).

Silva (2017) destaca que não se trata somente de buscar uma educação patrimonial que conecte o indivíduo com a cultura do passado. Durante muito tempo a educação patrimonial esteve focada no reconhecimento das tradições e dos símbolos que ajudaram, no passado, a construir a identidade que se tem na atualidade. Entretanto, é importante compreender a educação patrimonial também como uma educação para o futuro. Em uma comunidade indígena, por exemplo, a educação patrimonial é uma forma de assegurar que, no futuro, a língua, as tradições e a religião, que constituem a cultura, permaneçam vivas e assegurem a existência dessa sociedade. Também é importante para não se repetir os erros do passado, uma questão de sobrevivência. Em pequenas comunidades, como no caso de Laje do Muriaé, compreender o passado e como ele se materializa em ações culturais, monumentos, práticas alimentares e na religião da cidade na atualidade, permite a construção de uma projeção de como esses hábitos se manifestarão no futuro da comunidade. Para que eles se tornem presentes nesse futuro, é importante que sejam conhecidos hoje.

#### 4.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Assim, pode-se entender a partir desse conceito que as interações entre aprendizes e pares mais competentes (mediadas pela cultura) podem levar os indivíduos a utilizar técnicas e conceitos aprendidos ao trabalhar com esses pares para resolver problemas semelhantes, ao aprender a resolver de forma independente.

Pode-se argumentar que o uso de recursos como o trabalho em grupo, o uso de tecnologias de comunicação como chat, fóruns de discussão e outras formas de comunicação em grupo podem desencadear debates de diferentes ideias e levar a novos conflitos cognitivos. A influência de outros indivíduos, como facilitadores de seu próprio desenvolvimento cognitivo e de outros, constitui a espinha dorsal da aprendizagem colaborativa.

Isso porque, nas propostas de cooperação e colaboração, rompe-se a prática dos princípios que Glaser proclama, inimigos do trabalho coletivo, da pesquisa, da

reflexão e da construção coletiva do conhecimento. Assim, a prática educativa colaborativa baseia-se no debate, discussão, reflexão individual e coletiva, autorregulação e regulação mútua, resolução de problemas e conflitos, negociação, consenso, percepção do outro e respeito mútuo (TORRES, 2004).

Despertar as comunidades escolares para usar o patrimônio local como ponto de partida para o processo de ensino significará fortalecer a identidade cultural.

Para que as comunidades possam redescobrir e perceber o valor e a especificidade da sua identidade cultural, a partir das suas experiências, recomendam-se métodos de educação patrimonial. A proposta tem uma abordagem específica, inspirada no modelo de conservação da atividade educativa do Reino Unido, para desenvolver ações educativas voltadas para o uso e apropriação de nossos bens culturais.

Em 1983, a museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta apresentou o Brasil do ponto de vista conceitual e prático no primeiro seminário sobre "Uso Educacional de Museus e Monumentos" no Museu Imperial de Petrópolis/RJ Educação Patrimonial (MACHADO, 2015). Como resultado, diversas experiências e atividades são realizadas em diferentes contextos e regiões do país, mas a continuidade temporal desses projetos é pequena.

A educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educativo centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo (HORTA, 1999, p. 9). Desta forma, o objeto físico torna-se o ponto de partida do processo de ensino. Objetos e expressões culturais serão assim observados, questionados e explorados em todos os aspectos, e transformados em conceitos e conhecimentos.

É claro que os métodos educacionais tradicionais permitem que os educadores usem objetos culturais na sala de aula ou onde quer que sejam encontrados, como um elemento-chave do desenvolvimento do currículo, não apenas instrução. Para isso, o educador deve planejar e escolher tarefas que o ajudem a mediar e orientar os alunos nessa jornada repleta de descobertas que levará a mudanças em seu cotidiano. Após a seleção do objeto/fenômeno e do tema a ser abordado, a ação educativa segue as seguintes etapas metodológicas: observação, registro, exploração e apropriação (HORTA, 1999, p. 11).

Na observação, o indivíduo pode desenvolver todos os seus sentidos desde que o objeto permita a percepção simbólica, bem como a identificação do objeto, sua

função e significado. A partir daí, devem documentar (escrever, fotografar, ditar etc.) suas descobertas, aprofundando a compreensão dos objetos, além de exercitar a memória e desenvolver o pensamento lógico, intuitivo e operacional.

Exploração refere-se a analisar problemas, formular hipóteses, discutir, pesquisar arquivos, cartórios e outras fontes, desenvolver a capacidade de analisar e julgar criticamente e interpretar as evidências e significados de elementos culturais relevantes. Quanto à apropriação, o indivíduo irá recriar, reler, reproduzir e se envolver com emoção, internalizando o conhecimento adquirido, apropriando-se e expressando os significados que aprendeu por meio do engajamento criativo, o que significará valorização e preservação do patrimônio cultural. (LONDRES, 2005)

Esse arranjo de etapas não implica necessariamente em uma sequência a seguir, pois algumas dessas etapas podem ocorrer concomitantemente ou até se sobrepor a outras à medida que a atividade se desenrola. (LONDRES, 2005)

Deve-se notar que cada evidência cultural apresenta vários aspectos e significados que transcendem as fronteiras de cada disciplina, permitindo que nos engajemos no ensino transdisciplinar. (LONDRES, 2005)

A construção e consolidação das identidades individuais e coletivas devem ser pautadas em procedimentos educativos instrucionais que permitam aos sujeitos construir conhecimentos e obter respostas às suas inquietações, tendo a imagem do educador como mediadora desse processo. Dessa forma, a aplicação de métodos educativos patrimoniais, além de aumentar a autoestima, também contribui para a construção e fortalecimento da identidade cultural e da cidadania. Então encontramos uma possibilidade além da teoria. (LONDRES, 2005)

A educação patrimonial é mais do que simples conservação, visa permitir que as comunidades se apropriem e reapropriem conscientemente esses bens.

Desde os primórdios da fundação do Iphan, na década de 1930, até os dias atuais, o campo do patrimônio se expandiu e novas vozes, inclusive de resistência, passaram a afirmar que a legitimidade de suas referências culturais é importante para a memória e a identidade de uma nação, o conceito antropológico de cultura inclui todo o complexo de conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes ou quaisquer outras habilidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade, o conceito de patrimônio cultural, iniciado pela sociedade nacional brasileira para considerar os diferentes grupos e classes sociais que compõem a

sociedade brasileira Um acervo de conhecimento, prática, expressão, prática e produto. (LONDRES, 2005)

Ressalta-se que a prática educativa de natureza dialógica ocorre paralelamente à prática docente. Atualmente, essas práticas conversacionais são implementadas oficialmente pelo Iphan, cujas ações são muitas vezes acompanhadas por outros órgãos de conservação nos níveis estadual e municipal.

As práticas educativas conversacionais são fundamentais para as iniciativas de educação patrimonial comunitária. Eles não começam com um legado fetichista estabelecido que deva ser passivamente recebido e pensado. Ao contrário, abre a possibilidade de construir coletivamente o que é considerado patrimônio cultural a partir do diálogo e da negociação, mesmo levando em conta os conflitos que podem surgir no processo, seja, debate, dissidência e consenso. É importante pensar criticamente a definição e apropriação do patrimônio cultural e a participação democrática dos agentes e detentores de referências culturais no processo. (LONDRES, 2005)

Compreender o patrimônio de forma crítica e não contemplativa pressupõe uma visão de uma educação socioconstrutivista em que a apropriação do conhecimento seja mediada, em que a apropriação do patrimônio cultural reconheça a existência de saberes locais levando em consideração e visões sobre a experiência da comunidade. Nesse sentido, a educação patrimonial não é apenas compreender o patrimônio para preservá-lo. Vai além do saber. Reflete esse patrimônio e o processo seletivo de sua formação, buscando mudar uma realidade para que o patrimônio cultural seja de fato o patrimônio da diversidade cultural e dos diferentes grupos que moldam a sociedade.

#### 4.3 ASPECTOS REGULATÓRIOS: A BNCC E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

No Brasil, de acordo com o artigo 216 da Constituição Federal de 1988, são considerados patrimônios culturais os objetos materiais e imateriais, adquiridos individual ou conjuntamente, que representam as identidades, ações e memórias dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, incluindo: formas de expressão; modos de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edifícios e outros espaços utilizados para exibição artística e cultural; de valor histórico, cênico, artístico, arqueológico,

paleontológico, ecológico e científico aglomerações e sítios urbanos (BRASIL, 1988, p. 1).

O patrimônio cultural constitui, assim, história, imortalizando a marca da comunidade e buscando preservar a memória responsável pela construção da identidade da comunidade (D'ALESSIO, 2012). E, para entender a história de uma sociedade, é preciso entender seu legado, o significado e a memória desses bens, o legado que a sociedade deixa e que se traduz em referências identitárias. Nesse sentido, segundo Horta (1999), para preservar o patrimônio cultural de forma sustentável, é preciso considerar medidas que integrem a comunidade ao patrimônio, fortalecendo seus vínculos identitários e apropriando-se, havendo um movimento de reconhecimento mútuo, proteção e valorização dos bens culturais que, como referimos, devem ser diversos e inclusivos.

É importante ressaltar que no Brasil temos a Lei nº 11.645 de 2008 que exige o ensino de história e cultura afro-brasileira e cultura indígena nos currículos escolares, que contribui nas discussões sobre patrimônio cultural e como tal é crucial para a compreensão da formação social do Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca que, desde os primórdios da seção de história, as crianças devem aprender a viver em sociedade, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas, também por meio de seu patrimônio, por meio da educação patrimonial. Sugere, inclusive, que as crianças possam trabalhar com as histórias dos objetos, visitar locais de memória na cidade e lidar com diferentes fontes, o que faz com que novas sensibilidades e objetos de conhecimento passem a fazer parte de seu aprendizado, entrelaçando ensino e pesquisa. Portanto, um dos fios condutores de seu processo de aprendizagem, o compromisso com a diversidade, a cidadania, a subordinação ativa e a valorização da diversidade no saber e na prática, deve partir das histórias e memórias que inserem.

Para Florêncio (2012), a educação patrimonial deve ser conduzida de forma pluralista e democrática, contribuindo para uma compreensão sócio-histórica das referências culturais. Através do diálogo com as pessoas, realiza-se a ligação entre patrimônio e comunidade, a partir da construção do conhecimento, da identidade e da sensibilização, com vista à valorização e proteção do patrimônio histórico e cultural.

Compreendendo a relação com o patrimônio cultural que pode ser criado por meio da educação, e no sentido de sensibilizar a comunidade para o seu patrimônio, valorizá-lo e se posicionar como um de seus guardiões.

#### 4.3.1 A Base Nacional Comum Curricular

A década de 1990 foi marcada por grandes ações pautadas pelo liberalismo econômico, com reformas educacionais e políticas curriculares, tais como: a aprovação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, versando sobre a democratização da educação brasileira, que em seu art. 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), destinados a subsidiar o sistema educacional para elaborar ou reformular currículos.

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, tem havido preocupação com a proposta de uma base comum de formação, no artigo 210, estabelece-se o seguinte texto: "O conteúdo mínimo da educação básica será estabelecido para garantir a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos da região" (BRASIL, 1988). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 estabelece em seu artigo 9º n.º IV que depende:

A União trabalha com estados, distritos federais e municípios para desenvolver competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e médio, e orientar o currículo e seu conteúdo mínimo para garantir a formação (BRASIL, 1996).

Vale destacar que o processo de desenvolvimento educacional é gradativo, pois muitas vezes ocorrem rupturas processuais no processo de mudança de governo, portanto, há muitos impasses no desenvolvimento educacional, que não podem ser totalmente avançados. O processo de formulação da BNCC não é diferente, já que as discussões começaram no governo do PT (Partido dos Trabalhadores), terminando no governo do presidente Michel Temer do MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

A BNCC começou a ser discutida em 2015 e foi debatida ao longo de diversos governos e gestões, recebendo milhares de contribuições em consultas e audiências públicas. A sociedade participou com mais de 12 milhões de contribuições na 1ª versão, sendo que metade delas veio de 45

mil escolas. Em 2016, a 2ª versão viajou por todos os estados. Através de seminários estaduais, organizados pela Consed e Undime, cerca de 9 mil pessoas, entre educadores e alunos, debateram o documento em detalhes. Em abril de 2017, a 3ª versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ouviu a opinião do Brasil em uma nova rodada de seminários regionais. Por fim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o Brasil. (Fundação Lemann. 2020)

A Base Nacional Curricular Comum é um documento que regulamenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem básica que todos os alunos devem desenvolver em todas as fases e modalidades da educação básica para garantir que os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos, de forma justa, democrática e inclusiva.

Este documento normativo aplica-se apenas à educação escolar, conforme definido no artigo 1º, § 1º, das Diretrizes Nacionais de Educação e Lei de Bases, Lei LDB, Lei nº 9.394/96, e se baseia em objetivos éticos, políticos e estéticos que visam à consecução de Princípios orientadores. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017a, p. 7), todo o ser humano forma e constrói uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de tentar mitigar as iniquidades educacionais e garantir a aprendizagem básica e o desenvolvimento dos alunos está pautado. A BNCC define que por mais que se fala de um currículo comum, não pode deixar de levar em consideração a realidade singular de cada aluno, sem perder de vista a permanência do mesmo na escola com uma aprendizagem satisfatória.

A BNCC expressou a necessidade de desenvolver uma proposta curricular que assegure competências e habilidades, e preserve os marcadores culturais, ambientais e econômicos de cada região no objeto de conhecimento, pois garante processos ininterruptos de desenvolvimento do aluno, tendo em vista que sua abrangência é nacional, se os alunos mudarem de escola ou de cidade, eles garantirão a continuidade de seu aprendizado por meio da mesma base curricular.

Vale lembrar que a educação brasileira contemporânea é pautada principalmente pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação (BRASIL, 1996), ou seja, ambas as legislações indicam a necessidade de se desenvolver uma Base Curricular Comum. O Plano Nacional de Educação que também contribui para que nossa educação seja

de sucesso, tem como objetivo, previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; (Brasil, 1988)

Dessa forma, podemos perceber toda uma movimentação a nível nacional para que o ensino tenha uma unidade, e como o mesmo está articulado com variadas frentes, tendo como objetivo chegar a um entendimento que a educação precisa ser democrática e inclusiva, retirando da mesma o peso histórico de que a mesma é elitista e excludente. Desta forma há um anseio para que nossa educação seja uma prioridade nas políticas públicas, que a mesma sai das articulações e passem para a prática, chegue para atender a singularidade de cada brasileiro em cada canto remoto de nosso território.

#### 4.3.2 A BNCC e o Ensino patrimonial

A mudança na educação sempre está ligada a muitos interesses, e não podemos tirar de análise que a mesma tem sempre influências políticas, está sendo desenvolvida em contexto econômico e influenciada pelo seu tempo histórico. No entanto, entender a escola como uma empresa é como tratar os alunos como um produto, valorizando os resultados, só os melhores podem se destacar, ou seja, propõe-se um processo de competição e estabelecimento de elites, promovendo assim a desigualdade na educação e na sociedade o que contrasta fortemente com as palavras da BNCC, como mostra o trecho a seguir:

[...] a BNCC tem um papel importante porque explica a aprendizagem básica que todos os alunos devem desenvolver, e assim expressa a igualdade educacional que deve ser considerada e participada na Singularidade. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência nas escolas de educação básica, caso contrário o direito à aprendizagem não se concretizará (BRASIL, 2017a, p. 15).

Quando pensamos em educação patrimonial, não podemos esquecer da época em que estamos, temos que entender que toda história é singular e se constrói em um coletivo. O coletivo forma nosso patrimônio cultural e desta formação surge nossa identificação pessoal. Em nosso sistema de ensino tem muitas possibilidades de desenvolver atividades de aprendizagem que podem contribuir para a manutenção de nossa cultura.

Desta forma, as escolas que em um contexto de mudança e desafios, em um período pandêmico, precisam ajudar a manter a ideia de preservação identitária de seus alunos. Pois, vivemos num contexto de fragilidade das relações, de conflitos de identidade e como se entender no “novo normal”? A escola precisa trabalhar a identidade cultural de seu público para que tenham um melhor relacionamento com os conflitos existenciais, que fazem parte de seu cotidiano e de sua história.

As memórias constituem a nossa capacidade de perceber e reunir experiências, saberes, sensações, emoções e sentimentos que, por um motivo ou outro, escolhemos para guardar. Elas são essenciais a um grupo porque estão atreladas à construção de sua identidade. São o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de continuidade e de experiência, isto é, de identidade. (IPHAN 2013)

A BNCC se preocupa ao longo de seu texto com o aspecto da valorização da competência do aluno e como as escolas precisam dialogar com o mesmo sobre o que é estar em uma sociedade que contribui para seus valores morais e éticos. Provocando o entendimento sobre a cultura local e mundial, percebendo a cultura como algo identitário e não de supremacia.

A BNCC trabalha o assunto da educação patrimonial como algo interdisciplinar, e não vem propondo como uma matéria do ensino formal, o assunto deve ser abordado nas mais variadas áreas do conhecimento, pois cultura é o todo e não as partes. O tema vem sacudir os adeptos de um ensino tradicional, que pensam a aprendizagem de forma fragmentada, cada um em suas gavetas, onde o professor de matemática só ensina matemática e o de língua portuguesa apenas o aperfeiçoamento da língua portuguesa. Na área de linguagem, por exemplo, que é formada pelos componentes curriculares de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa, a BNCC propõe o reconhecimento da linguagem como patrimônio cultural “reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 62).

A BNCC traz uma grande possibilidade para que os municípios possam pensar em seu patrimônio cultural. A mesma traz a possibilidade de poder valorizar a cultura local, criar políticas públicas de preservação do patrimônio assim como: entender da cultura material e imaterial que os munícipes estão inseridos de forma coletiva e democrática. No município de Laje do Muriaé, em sua Lei orgânica no seu arts. 145 e 146, prevê o acesso às fontes culturais do município, no ano de 2013, a lei nº 677/2013, de 12 de setembro de 2013, de autoria do Vereador Marcelo Carreiro, lei que implementa ensino da história Lajense nas escolas. A preocupação do vereador é “a lei visa, preponderantemente, evitar que a Memória histórica e cultural Lajense caia no ostracismo.”

Artigo 1º. O Município deverá incluir no cronograma escolar das escolas da Rede Municipal de Ensino programas, projetos ou disciplina sobre a Cultura e História de Laje do Muriaé.

§1º. Preferencialmente, o Município poderá criar disciplina específica de não menos de 1 (aula) hora semanal com conteúdo específico sobre a Cultura e História de Laje do Muriaé.

§2º. Em caso de programas ou projetos, o Município Poderá implementar atividades, oficinas, simpósios, seminários ou outra manifestação pedagógica que aborde a temática, sendo no mínimo anual tal iniciativa.

§3º. A critério da Secretaria Municipal de Educação, o Município poderá executar as disposições deste Artigo através de atividades complementares extraclasse em caráter permanente.

No Artigo 26 da LDB, fala:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A ideia de patrimônio é algo que a nós é legado, e temos o compromisso de torná-lo relevante para o bem estar social da comunidade que estamos inseridos, de forma democrática possibilitar entender os novos comportamentos que surgem. Sendo assim:

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. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Pensando assim que a educação patrimonial deva ser trabalhada de forma ativa, um trabalho feito de forma interdisciplinar, dentro do ambiente escolar, a BNCC, contribui ao possibilitar que o conteúdo possa ser explorado de forma coletiva, sempre criando um ambiente agradável onde cada membro da comunidade escolar possa dialogar com as formas de se fazer cultura.

Dentro de uma temporalidade que a pandemia deixou uma lacuna na aprendizagem, o diálogo é a melhor forma de aperfeiçoar o conhecimento. Pois, numa busca ativa de quem é o alunado a escola se torna capaz de ensinar e formar seres críticos e emancipados de sua historicidade e entendedores de sua cultura. Pois, a escola deve contribuir para que seu alunado seja capaz de dialogar de forma democrática com a cultura que difere da sua. Magalhães, Zanon e Branco (2009) afirmam que a Educação Patrimonial transformadora possui caráter político e objetiva a formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões. (MAGALHÃES; ZANON e BRANCO, 2009, p. 52)

[...] a BNCC tem um papel importante porque explica a aprendizagem básica que todos os alunos devem desenvolver, e assim expressa a igualdade educacional que deve ser considerada e participada na Singularidade. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência nas escolas de educação básica, caso contrário o direito à aprendizagem não se concretizará (BRASIL, 2017a, p. 15).

#### 4.4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CURRÍCULO ESCOLAR

A definição de currículo é diversa e evolui na medida em que os conceitos de escola e educação se modificam. Para Lopes e Macedo (2011), embora existam inúmeras definições para o currículo, essencialmente ele se refere a conteúdos e atividades que estarão presentes ou serão excluídos das ações pedagógicas. Trata-se de um planejamento de práticas pedagógicas.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), os currículos são produzidos a partir de ideologias e interpretações da escola e da sociedade, as quais determinam o que deve e o que não deve ser dito. Dessa forma, o currículo desempenha a função de legitimar ou invisibilizar saberes, representando uma narrativa, uma prática discursiva e uma legitimação de poder através da significação do mundo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30).

No currículo de Filosofia para o ensino médio, há uma valorização de autores gregos, como se estes fossem os responsáveis pela construção de todo o conhecimento e das ciências ocidentais. Mesmo quando se fala do conhecimento africano, nações como as egípcias não são associadas à África, contribuindo com a crença de que todo o conhecimento da humanidade, bem como as grandes realizações tivesse ocorrido na Europa. Lander (2005, p. 8), em uma análise a respeito do processo de colonização do saber, discute que é necessário resistir à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno” por meio da desconstrução de conceitos e atitudes naturalizadas pela sociedade capitalista. Essa resistência ocorre por meio do questionamento da neutralidade de ordens sociais estabelecidas pelas pesquisas em ciências sociais.

Os estudos a respeito da colonialidade surgiram no final da década de 1990 em universidades latino-americanas e em departamentos de estudos linguísticos norte-americanos. Eles discutem que o poder colonial transcendeu a dominação econômica e política e está presente também na produção do conhecimento científico e na validação do que é ou não conhecimento.

Para os europeus, o descobrimento de um novo continente era, também, o início da Modernidade europeia, marcada pela capacidade de demonstrar a sua superioridade em relação a culturas não desenvolvidas. Quando a Europa começou a se autodefinir como Moderna, era necessário identificar o seu antagonismo, que para o colonizador estava materializado naqueles indivíduos primitivos que habitavam a América Latina. Para uma Europa Moderna havia, assim, um continente que precisava ser modernizado.

O “mito da modernidade” por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, mais desenvolvida (...) por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude, bárbara, sempre sujeito de uma “imaturidade culpável”. De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade, emancipação, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou moderniza, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimização e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização (DUSSEL, 1993, p. 75).

De acordo com Dussel (2005, p. 60), o processo de colonização envolveu o que ele chama de "encobrimento do outro". Nesse sentido, não houve reconhecimento da cultura do povo colonizado, mas sim a identificação deles como

bárbaros, sem qualquer vestígio de civilização, o que permitiu aos colonizadores projetar uma imagem positiva de si mesmos como europeus civilizados.

Os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, mas como o si - mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como matéria do ego moderno. E foi assim que os europeus se transformaram em os missionários da civilização em todo o mundo (DUSSEL, 1993, p. 36).

Para o europeu, não havia outra cultura senão a europeia. Todo o resto era inferior e devia ser modificado para um projeto europeu, fosse por meio da violência física ou simbólica. Esse solipsismo orientou todas as ações dos colonizadores, marcadas pela negação dos indígenas em “seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um “deus estrangeiro” e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar” (DUSSEL, 1993, p. 59).

"O colonialismo é um modo de pensar, uma forma de ver e entender a si mesmo e ao outro. Ele é a lógica da expansão e dominação do Ocidente sobre o resto do mundo, na busca de riquezas, poder e prestígio. O colonialismo não é apenas um episódio histórico, mas uma estrutura que perdura até os dias de hoje, reproduzindo-se nas relações econômicas, políticas e culturais entre os países ricos e pobres, entre os dominantes e dominados" (QUIJANO, 2000, p. 77).

Culpava-se o nativo pela sua condição de subalterno, sob o argumento de que eles eram povos primitivos e incapazes de tomar decisões, para os quais a modernidade e suas benesses só chegariam pelas mãos do europeu.

De acordo com Mignolo (2017, p. 31-32), a colonização não apenas alterou as identidades das sociedades não europeias, mas também as privou de seus conhecimentos e saberes por meio de uma violência epistêmica, o que resultou em uma universalização da história europeia. Além do apagamento de línguas nativas, vocabulários, religiões e conhecimentos medicinais, ocorreu a construção de um pensamento único denominado como colonialidade do saber.

Tolentino (2012, p. 36) explica que, em relação ao patrimônio, historicamente há uma valorização da arquitetura e dos costumes coloniais na construção da memória brasileira. O patrimônio que representa o nativo, a resistência e as construções que se modificaram e assumiram características particulares, como a arquitetura, do sertão foram desprezadas pelas instituições oficiais. As práticas

preservacionistas, de certa maneira, também impediram que os conhecimentos nativos fossem visibilizados.

Defender a construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (...) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura Sousa Santos. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem. Por esse caminho, quebram-se as linhas abissais que construímos, muitas vezes institucionalmente, entre os supostamente detentores do saber (-poder), que falam em nome do Estado e dos institutos de patrimônio, e as comunidades que precisam ser "conscientizadas" acerca da preservação o de um dado patrimônio, ao mesmo tempo fetichizado e alheio ao indivíduo, no qual muitas vezes os grupos sociais com os quais estamos lidando não se veem representados (TOLENTINO, 2018, p. 16).

Boaventura de Sousa Santos, em sua obra "Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna" (2004), argumenta que há uma linha abissal que separa o mundo entre aqueles que são vistos e considerados importantes e as sociedades com as quais não há uma relação dialética ou valorização dos saberes. Essa separação é construída a partir das narrativas da Modernidade, que colocam os conhecimentos não europeus como primitivos e atrasados. Santos também destaca que, em nível local, as comunidades muitas vezes não são contempladas nos currículos escolares, que são construídos a partir de narrativas genéricas que não consideram as especificidades locais e a importância das comunidades para o desenvolvimento da sociedade e do país (SANTOS, 2004, p. 33-34).

Esse contexto cria uma história que nos é alheia, não nos pertencem, cuja construção não inclui nossas ações locais. Santos (2004) propõe a construção de uma "ecologia dos saberes", por meio da qual os diferentes saberes dialogam para a construção de ideias e ações úteis para todas as sociedades. Para que tais saberes dialoguem, eles precisam se tornar visíveis. No processo de legitimação do conhecimento eurocêntrico, a memória social passa a se construir a partir de uma narrativa única. Localmente, a memória deixa de existir. A história dos lugares, pessoas e das lutas das comunidades se tornam inexpressivas mesmo para elas.

A educação patrimonial, nesse contexto, não é capaz de transcender o lugar de subalternidade no qual as sociedades do sul e as pequenas comunidades são colocadas nas narrativas curriculares. No entanto, localmente, acredita-se que ela

possui o potencial de situar a identidade local dentro do contexto global. Considerando o contexto desta pesquisa, estudantes de Laje do Muriaé são estimulados a se reconhecer como parte de uma sociedade na qual eles também participam ativamente e para a qual a cidade possui uma significação.

A história das “garradas de Muriaé” é um importante evento para o estudo das disputas entre republicanos e monarquistas no século XIX. A origem dos indígenas Puri, bem como a histórias de seus descendentes, representa a história da comunidade dentro de um contexto nacional de disputas políticas e organização dos povos indígenas brasileiros. Por meio da educação patrimonial é possível, nesse sentido, resgatar essa história e dar visibilidade aos conhecimentos, lutas e à história da cidade.

#### 4.5 ACHADOS DE LAJE DO MURIAÉ: PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é responsável por elaborar e executar políticas públicas que visam à preservação, valorização e promoção do patrimônio cultural brasileiro, bem como por fiscalizar ações que possam comprometer a sua integridade. Além disso, o instituto promove estudos e pesquisas para aprofundar o conhecimento sobre o patrimônio cultural do país e incentiva a participação da sociedade na preservação dos bens culturais. Vale destacar que a gestão do patrimônio cultural é uma responsabilidade compartilhada entre o poder público e a sociedade civil, e que a preservação desses bens é fundamental para a manutenção da memória e identidade do povo brasileiro.

A estruturação de instituições estaduais voltadas para a preservação do patrimônio e em muitos municípios faz parte de uma definição de patrimônio cultural que está atualmente em plena expansão e que tende a ampliar os horizontes da preservação. Essa política é incentivada pela própria administração federal, na medida em que muitos monumentos de interesse local ou regional não são levados em consideração pela política federal. Com esse novo olhar pode se ter uma construção de um patrimônio descentralizado, com representatividade coletiva e com sentimento de pertencimento e participação social, evitando subjugação das tradições populares.

"Por 'epistemologia do Sul' compreendemos um conjunto diversificado de reflexões, teorias e propostas que visam desconstruir e ressignificar as

formas eurocêntricas de conhecimento e construir novas epistemologias a partir das experiências e saberes dos povos do Sul global." (SANTOS; MENESES, 2010, p. 14)

O mundo após a colonização viveu a “crise de identidade”, pois agora não existe apenas um mundo, o “novo mundo” surgiu com características que difere do velho mundo, a Europa não é mais única, agora o mundo é diversidade. “O objetivo futuro consiste no reconhecimento de uma variedade enorme de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, em que as diferenças sejam horizontais e não verticais” (SANTOS, 2014). O outro não sou eu, mas reflete um pouco do que sou. A cultura do outro não é a minha, mas contribui com a minha.

A importância do patrimônio cultural torna-se cada vez mais evidente à medida que ele é reconhecido como legado recebido, ou acervo a partir do qual seria possível acessar uma identidade coletiva. Subjaz a ele múltiplas interações, costumes e significados que permitem definir historicamente um grupo ou um conjunto deles, enquanto formadores da sociedade. Neste sentido, o patrimônio cultural permite a tais grupos (re) descobrirem-se e reforçarem os valores atrelados à sua identidade e especificidades culturais. De acordo com Canclini (2004, p. 21), o

[...] valor patrimonial de qualquer elemento cultural, tangível ou intangível é estabelecido por sua relevância em termos da escala de valores da cultura a que pertence; nesse contexto se filtram e hierarquizam os bens do patrimônio herdado e lhes outorgam ou não a qualidade de bens preservados em função da importância que lhes é atribuída na memória coletiva e na integração e continuidade da cultura presente.

Ao trabalharmos o patrimônio cultural, estamos fazendo uma leitura do tempo e espaço, estamos trazendo as histórias do passado para entrelaçar com a do presente, fazendo entender que os fatos históricos não são isolados, existe uma confluência entre os mesmos. Não existindo assim história melhor ou mais importante, mas que todas são parte de uma teia de fatos e acontecimentos que marcaram e marcam uma geração.

O patrimônio cultural é conhecimento que circula, não tem ponto de início nem conclusão, ele simplesmente Está Aí, em construção. Não iniciando com ninguém e ao mesmo tempo estando com todos, sendo de todos.

Com a consolidação do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), e de acordo com art. 216 da Constituição Federal Brasileira, o patrimônio cultural brasileiro é constituído de bens de natureza material e imaterial.

De acordo com o Decreto-Lei nº25\1937, o **Patrimônio Material** é composto por um conjunto de bens culturais móveis e imóveis existentes no país, que possuam valor histórico significativo para o Brasil e estejam vinculados a eventos memoráveis da sua história, bem como que apresentem grande valor arqueológico, etnológico, bibliográfico e artístico.

Esses bens materiais que por muito tempo se concentraram principalmente onde ficavam as sedes políticas administrativas do Brasil e dos estados, negligenciando a existência de um patrimônio cultural no interior pode ter apagado grandes vestígios da história nacional. Municípios menores podem ter sofrido grandes perdas de sua história original, por falta de conhecimento da importância de uma preservação local. Pois, é comum encontramos no interior de nosso país uma ideia de “modernidade”, muito difundida nas redes de comunicação. O que acaba induzindo as pessoas a destruírem muitos monumentos locais em busca da tal modernidade. Sendo possível também observar nesta atitude um sentimento que o outro tem história, minha localidade não tem nada de importante.

Laje do Muriaé, como muitos outros municípios do interior passa por esta perda de seu patrimônio material, é raro encontrar registros documental da história e a arquitetura que conta sua história vem sofrendo enorme degradação.

Na busca por informações da cidade encontrei a ata pró emancipação de Laje do Muriaé, documentado conhecido por poucos Lajenses e que relata fato importante para a história local. O mencionado é o Livro de Atas Pró-emancipação, que “contém onze (11) atas do Comitê Pró-Emancipação Político-administrativa de Laje do Muriaé 1962. Dados Históricos da subprefeitura de Laje do Muriaé. Período de 1936 a 1963”. Abaixo trechos da Ata nº 10:

Aos vinte e oito do mês de janeiro de mil novecentos e sessenta e dois, realizou-se no salão de festas do Clube Recreativo e Esportivo Lajesense, mais uma reunião do Comitê Pró-independência Administrativa de Laje do Muriaé, A fim de tomar ciência do resultado do plebiscito realizado neste nosso dia. (...) Por determinação do meritíssimo Juiz de Direito (Dr. Ronald de Souza), precedida a apuração do referido plebiscito, cujo resultado foi seguinte: votaram favorável 1.014 eleitores, 4 votos em branco, 1 voto nulo e 2 votos contrários, totalizando 1.021 votantes. Após a referida apuração o Dr. Ronald de Souza, usando da palavra proclamou a vitória da Emancipação Administrativa de Laje do Muriaé (...)

De acordo com o IPHAN, em 04 de agosto de 2000, o Decreto nº 3.551 foi instituído, criando o Registro de Bens Culturais de Natureza **Imaterial**. Esses bens são definidos pela UNESCO como práticas, expressões, conhecimentos e técnicas, bem como lugares culturais que as comunidades ou grupos reconhecem como de grande valor como parte de seu patrimônio cultural. Alguns exemplos desses bens incluem canções, religiões ou crenças, costumes e valores de caráter sentimental, bem como práticas que devem ser passadas de geração em geração (FERNANDES, 2010, p. 131-144).

Em Laje do Muriaé, o patrimônio imaterial é vasto, podendo ser observado ao longo do ano. Uma manifestação cultural amada por todos em Laje do Muriaé é a Folia de Reis, uma demonstração de expressividade da cultura popular, Carlos Estevam (1963, p. 29-30), declara em seu “livro manifesto”: “a cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima de consciência”, consciência de estar no mundo, de fazer política, demonstrar uma resistência cultural. “A cultura popular é, em suma, a tomada de consciência da realidade brasileira. Portanto, antes de mais nada, consciência revolucionária”. Ferreira Gullar (1965, p. 3-4)

A presença de fatos que atravessam gerações e mesclam elementos reais e imaginários é responsável pela sobrevivência do nosso patrimônio imaterial ao longo do tempo. A cidade de Laje do Muriaé, cuja história de construção inclui a participação de escravizados e uma forte influência religiosa católica, apresenta a seguinte narrativa:

Figura 1- Monumento no morro do Arrastado



Fonte: Próprio autor.

“Na Laje do Muriaé conta – se a lenda do ZÉ DO ARRASTADO, escravo foragido aos trabalhos da fazenda do “sinhô” – mineiros ríspido e inflexível nos seus ditames de senhor de escravo. Alcançando na fuga pelo feitor, que tinha carta branca do patrão, seguiu – se o castigo imediato – as chibatadas clássicas do estilo... ... “(Cinquenta pancadas bastam. Tudo que passar daí é dantes dado à raiva e vingança do que à emenda do castigado.)” O escravo, depois do castigo preliminar, foi amarrado ao rabo do burro que se pôs a trote a caminho da Casa da Fazenda. De mãos atadas, juntas, é certo que teria o escravo de correr,

*também a trote largo, a fim de poder acompanhar a marcha da alimária. Como castigo secundário, estava proibido de alimentar – se é de beber água – água tentadora que os córregos, cortando de vez em quando o caminho, forneciam abundantemente, cantante e fresca... No sopé do morro que domina ao poente a localidade da Laje do Muriaé, houve paragem obrigatória do cavaleiro e, logicamente, do séquito sinistro, a fim de que o feitor, mais do que ninguém, descansasse um pouco e alimária se dessedentasse na água do córrego que lhe molhava os cascos. Desceu, então, o feitor, da montaria. O escravo, sitibundo, não resistiu à tentação da água clara e fria. Ma, porém, curvou – se a ela, sofregamente, (sitis compulsis, como na fábula LUPUS ET AGNUS). Na ânsia fisiológica de tragá – la o feitor, para adverti – lo do castigo preconizado, vibrou – lhe larga e inesperada chibatada que, zunindo, estalou – lhe no lombo... O burro que era meio arisco, espantando – se com o gesto intempestivo e desastrado do feitor – deu de galopar, desembestado, pelo morro acima, arrastando, entre as pedras da estrada, o escravo que caíra – caíra por não ter podido acompanhar a carreira veloz do animal em disparada... Quando no topo do morro, o burro, por acaso, parou ou se deteve, dominado de cansaço – o Escravo José, morte, tinha a cabeça esfacelada de chocar – se contra as pedras do caminho. Naquele lugar, depois, mãos piedosas ergueram uma cruz, à margem da estrada para perpetuar a memória da ocorrência – cruz essa que lá existe até hoje. E, até hoje, a Cruz do Zé do Arrastado, no morro do Pau – d’Alho, faz milagres... Quando a seca estiola a plantação, nos largos veranicos de janeiro; o sol calcina a terra e faz minguar todas as nascentes – prenuncio de miséria – o povo, penitente, em charola, conduzindo pedras no alto da cabeça, para abrandar e comover o coração de Deus – vão deposita – las ao pé da Cruz do Zé do Arrastado, suplicando chuva àquele escravo que morreu sedento. É certo que, nesta mesma semana, impreterivelmente, o céu, até então descaradamente limpo e impiedoso, se transforma toldando – se... E a chuva benfazeja desaba os riachos – graças, sem dúvida, à intercessão da alma do Escravo que, em vida, tanto sofrera e que, agora, Deus tem na sua Santa Glória... “ ( H.M, Caspary. 1962, não publicado)*

Pode observar-se que os bens culturais são vastos e não possuindo um dono, por isso que é importante entender que quando pensamos em Patrimônio Cultural tem que sair do discurso hegemônico, e procurar entender o lugar de fala de cada pessoa, compreender o rizoma que envolve a cada indivíduo no fazer cultural de cada dia. É pensar o outro sem renunciar a nós mesmos.

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 visa conduzir crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de seu patrimônio cultural melhor aproveitamento desses bens, e possibilitar a geração de produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo de criação cultural.

O conhecimento crítico e a apropriação consciente das comunidades pelo seu patrimônio são fatores essenciais no processo de preservação sustentável desses bens, bem como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

A Educação Patrimonial pode ser vista como uma ferramenta de "alfabetização cultural" que capacita as pessoas a interpretarem o ambiente ao seu redor, permitindo que elas compreendam o contexto sociocultural e a história temporal em que estão inseridas. Esse processo contribui para o aumento da

autoconfiança de indivíduos e comunidades, além de promover a valorização da cultura brasileira em sua diversidade e pluralidade. (TOLENTINO, 2012, p. 83-90)

O diálogo permanente envolvendo este processo educativo estimula e facilita a comunicação e interação entre as comunidades e os atores responsáveis pela conservação e estudo do patrimônio cultural, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e melhoria desse patrimônio.

O objetivo desta pesquisa foi promover a valorização da vivência cultural dos alunos, partindo do mundo em que estão inseridos, sem se preocupar inicialmente em conceituar o que é patrimônio e suas diversidades. Em vez disso, focou-se naquilo que os alunos definiam como valor cultural no município e, posteriormente, introduziu conceitos importantes. Quando os alunos chegaram a essa definição, já tinham uma compreensão do que era patrimônio cultural. A pesquisa mostrou que a educação patrimonial é um conteúdo complexo que requer respeito pela diversidade, consideração pelas opiniões dos outros e a adoção de uma postura ética de reciprocidade, que promove o diálogo e o intercâmbio cultural como um horizonte possível.

Em conclusão, a abordagem adotada nesta pesquisa revelou-se muito eficaz para promover uma compreensão mais profunda e significativa do patrimônio cultural. Ao valorizar a vivência cultural dos alunos e dar-lhes voz no processo de aprendizagem, foi possível despertar neles um senso de pertencimento e um interesse genuíno em aprender mais sobre a história e a cultura do seu município. Além disso, ao enfatizar a importância da diversidade e da reciprocidade no processo de educação patrimonial, foi possível cultivar valores que são essenciais para uma sociedade mais justa e inclusiva. Em suma, essa pesquisa oferece uma contribuição valiosa para a área de educação patrimonial, ao mostrar como é possível engajar os alunos de forma significativa e promover uma compreensão mais profunda e crítica do patrimônio cultural.

## **5 EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

Para subsidiar a elaboração de uma proposta de educação patrimonial para estudantes do ensino fundamental, foi realizada uma revisão de literatura em busca de estudos semelhantes que pudessem embasar o projeto desenvolvido no presente estudo. Em uma busca realizada no Banco de Teses de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram selecionadas teses e dissertações publicadas entre os anos de 2012 e 2022 que dialogassem com o presente estudo.

Os resultados indicam a existência de um número variado de pesquisas relacionadas ao tema, em geral realizadas no âmbito do mestrado profissional, as quais se constituem em relatos de experiência e pesquisas aplicadas em contextos escolares, institucionais e de museus, voltadas para a educação patrimonial. Tais pesquisas adotaram, de maneira geral, o uso de entrevistas e questionários com professores e gestores no processo de coleta de dados para fundamentar as atividades. As atividades se constituíram em oficinas de curto período, e parte significativa dos resultados foram textos, poesias e pinturas produzidas pelos alunos. Alunos do primeiro e segundo ano do curso de Formação de Professores do CIEP 343 da Laje do Muriaé. As atividades foram desenvolvidas ao longo do ano, utilizando as disciplinas por mim lecionadas, nas referidas turmas. Onde cada atividade demandou tempo diferente, umas aconteceram no espaço do CIEP 343, outras foram fora do espaço da escola.

Galzerani (2013) descreveu o projeto "Marcos históricos da cidade de Campinas, SP", que foram produzidos durante os anos de 2003 e 2004 pela Faculdade de Educação/Unicamp, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas para fomentar formações com guardas municipais, focadas na identificação e no aprendizado a respeito dos marcos históricos da cidade e da importância desses monumentos para a história local. Foram realizadas duas oficinas, cada uma com duração de 3 horas, oferecidas em duas semanas. Os guardas foram organizados em turmas de 30 componentes.

As oficinas se constituíram em leituras de imagens de monumentos e espaços que contavam a história da cidade. A partir dessas leituras, foram produzidas poesias e músicas a respeito destes espaços. O objetivo foi oferecer aos profissionais informações que potencializassem suas ações nos espaços pelos quais são responsáveis.

Após as oficinas com os guardas, a Guarda Municipal solicitou o prosseguimento das atividades em escolas municipais da região, com 3 oficinas oferecidas para um total de 40 alunos do ensino fundamental II. As oficinas incluíram aulas-passeio em museus, espaços urbanos e monumentos existentes na cidade. Em cada encontro, eram realizadas aulas a respeito da história do lugar visitado e, ao final, os alunos representavam suas subjetividades relacionadas ao que foi discutido, por meio de diferentes manifestações artísticas. Outras oficinas envolveram crianças de 8 a 12 anos residentes em comunidades periféricas da cidade.

Para eles, as oficinas estiveram articuladas ao reconhecimento do papel da cultura nordestina (de origem dos estudantes) na construção da cidade (GALZERANI, 2013). No projeto desenvolvido por Galzerani (2013), as oficinas foram expandidas em diferentes contextos de formação, na medida em que eram reconhecidas como importantes para a educação patrimonial na cidade. A participação de profissionais de diferentes campos da educação, assim como a diversificação das atividades propostas, imprimiu um caráter interdisciplinar às oficinas.

Ferreira (2013) problematiza as possibilidades de desenvolvimento de atividades de educação patrimonial no âmbito do ensino de história entre alunos da cidade de Garanhuns, em Pernambuco, como modo de desenvolver o ensino da história local. A autora identificou que, na cidade, a educação patrimonial é desenvolvida de maneira sazonal, por meio de um programa de educação patrimonial que ocorre na Fundação de Arte de Pernambuco e é voltado para professores. As oficinas se assemelham a aquelas relatadas por Galzerani (2013) e incluem aulas-passeio por monumentos e pontos turísticos da região, acompanhadas de relatos a respeito da importância de cada patrimônio para a cidade.

Tavares (2019) desenvolveu uma proposta de ensino da educação patrimonial por meio das aulas de História voltadas para alunos de terceiro ano do ensino médio, na Ilha do Mosqueiro, em Belém, no Pará. Os alunos percorreram diferentes caminhos da Ilha, identificando, no patrimônio material, aspectos que remontavam ao período da produção de borracha. Em período extraclasse, as redes sociais digitais foram utilizadas como modo de comunicação entre alunos e professora a respeito desses caminhos e visitas, em períodos extraclasse. Os

produtos das visitas foram relatos, poemas e apresentações artísticas, assim como nos estudos de Galzerani (2013) e Ferreira (2013). Os resultados foram sintetizados em um relatório histórico, o qual seguiu as etapas de observação, registro, exploração e apropriação. Posteriormente, a professora indicou sentir a necessidade de acrescentar um tema para discussão: "a relação das pessoas com o bem cultural pesquisado, no passado e no presente".

Santos (2016) relatou um projeto desenvolvido em uma escola municipal localizada na cidade de Viçosa, em Minas Gerais, voltado para a formação de professores do ensino fundamental I para o uso da história local no ensino. Foram realizadas entrevistas com professores e gestores, as quais permitiram identificar tanto um desejo pelo uso da história da cidade no processo de ensino, quanto uma descontinuidade das atividades de educação patrimonial desenvolvidas nas escolas em geral. Destaca-se que as sequências didáticas foram consideradas importantes no desenvolvimento de atividades de educação patrimonial, explicitando a intencionalidade e os resultados desejados com a proposta. A importância das sequências didáticas também vem por se constituírem em um ciclo com início, meio e fim, assim como por permitirem uma identificação, precisa dos objetivos desejados com as atividades e dos processos que serão desenvolvidos para que tais objetivos sejam alcançados. No trabalho de Santos (2016), o público-alvo foram os professores, e o produto final das atividades, realizadas por meio de entrevistas e oficinas, foi um jogo de quebra-cabeça, voltado para as séries iniciais do ensino fundamental, cujas peças indicam diferentes patrimônios culturais da cidade de Viçosa. O quebra-cabeça se torna um significativo material didático, além de um legado da experiência permitindo que as atividades não se esvaziem em si mesmas.

Hoffmann (2018) discutiu os efeitos da presença da educação patrimonial nos currículos prescritos em escolas públicas da cidade de Erechim, localizada no Rio Grande do Sul. A autora verificou que a educação patrimonial está definida no Projeto Político Pedagógico da escola, destacando a importância desta inclusão na orientação das práticas pedagógicas dos professores. Na instituição na qual Hoffmann (2018) realizou o seu estudo, considera-se essencial a valorização da cultura local e a construção e fortalecimento das identidades locais, tendo em vista que se trata de um lugar com altos índices de criminalidade e vulnerabilidade social, cuja consequência pode ser uma desconexão entre os estudantes e o lugar. Assim, trimestralmente, são desenvolvidos projetos interdisciplinares voltados para a

conexão dos alunos com a comunidade e a história local. Observa-se que esta localização da educação patrimonial na compreensão do patrimônio e de sua relação com as identidades no presente se situa fora do paradigma da educação patrimonial, que está vinculado à preservação ou à ressignificação do patrimônio do passado, e não à construção de um patrimônio no presente.

Em um estudo semelhante ao de Hoffmann (2018), Caetano (2021) propôs o desenvolvimento de materiais didáticos que contribuíssem com a ressignificação do patrimônio entre estudantes de cidades localizadas em regiões estigmatizadas pelos índices de violência e pobreza na cidade de Ribeirão das Neves, em Minas Gerais. Trata-se de uma cidade conhecida nacionalmente pela presença de inúmeros presídios. A metodologia utilizada no processo de formação foi o inventário participativo. Consistiu na identificação da localização e das características da cidade, para além daquelas associadas aos contextos de violência. Os dados coletados no inventário subsidiaram a construção de um kit de educação patrimonial, formado por um livro infantil, jogos e sites com autodescrição para que professores consultem e utilizem em suas aulas. O projeto foi desenvolvido por alunos no âmbito da extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para a autora:

O estudo parte do pressuposto de que é importante ampliar o conhecimento e valorizar o patrimônio local em municípios que têm uma imagem pública negativa, como lugar de violência e de pobreza. Esses fatores fazem com que seus próprios moradores evitem identificação e pertencimento. Assim, encontramos na Educação Patrimonial, em concomitância com a aprendizagem centrada no discente, a possibilidade da recriação de novas narrativas e novos significados. A história não é única e outras histórias devem ser contadas. (CAETANO, 2021, p. 13).

No projeto de extensão, estudantes de graduação em Geografia desenvolveram, junto a alunos de escolas municipais locais, atividades de construção do inventário. Também foram desenvolvidas brincadeiras baseadas na localidade.

Rosa (2018) descreve a experiência de uma escola que alia o reconhecimento do patrimônio cultural ao patrimônio ambiental, seguindo o modelo de Escola Parque idealizado por Anísio Teixeira, localizado em Brasília. Essa experiência também se deu por meio de inventários participativos, seguindo as orientações do Guia Básico da Educação Patrimonial desenvolvido pelo IPHAN. No projeto, os alunos registram os nomes das espécies da flora e da fauna locais, bem como dos monumentos.

Neto (2018) construíram o projeto Cidade, História e Memória, para a promoção da educação patrimonial entre estudantes de ensino médio de escolas da cidade de São Bento do Una, em Pernambuco. No projeto, 80 estudantes de ensino médio produziram imagens fotográficas de espaços considerados patrimônios culturais da cidade, o que culminou na montagem de uma exposição fotográfica. Na exposição, as fotos foram legendadas com narrativas a respeito dos objetos da imagem, construídas pelos próprios estudantes. Como proposta de desdobramento, foi elaborado um itinerário em formato de cartilha, contribuindo para ações de educação patrimonial semelhante a serem desenvolvidas por outros professores.

Duarte (2018), assim como Torres Neto (2018), também desenvolveu um projeto de educação ambiental associado à educação patrimonial. Enquanto Torres Neto (2018) relatou uma experiência na qual o meio ambiente está associado à educação patrimonial do presente, no estudo relatado por Torres Neto (2018), a educação ambiental esteve associada ao estudo do acervo arqueológico da cidade de Alcinópolis, no Mato Grosso do Sul.

Em uma pesquisa realizada em Santarém, no Pará, Vasconcelos (2015) propôs identificar as representações sociais do patrimônio existentes entre os estudantes para, a partir do diagnóstico inicial, desenvolver atividades promotoras da educação patrimonial em uma relação dialógica e crítica com o contexto histórico da cidade. Para o autor, é fundamental que os alunos sejam críticos em relação ao patrimônio no sentido de reconhecer tanto as estruturas de poder que legitimam e constroem o patrimônio que é valorizado na cidade, como os diferentes atores sociais envolvidos no processo histórico de construção da cidade e de suas tradições. Em Santarém, os costumes e monumentos indicam a participação colonial e das populações indígenas na construção da cidade, de modo que o autor considera importante uma análise crítica do patrimônio material e imaterial local por parte dos estudantes. A proposta de educação patrimonial apresentada por Vasconcelos (2015) também foi organizada por meio de oficinas.

Paiva (2019) desenvolveu uma proposta de educação patrimonial durante as aulas de história, na qual a escola foi o objeto de estudo sobre o patrimônio local. A escola utilizada para desenvolver a atividade foi escola estadual localizada na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. A autora debate a importância de se discutir o patrimônio na perspectiva da Nova História, conectando a história passada ao contexto presente. Assim, por meio de relatos e documentos, a história da escola -

do século XX até o século XXI foi sendo registrada, de modo a compor um memorial histórico virtual da instituição.

Os estudos identificados nesta revisão de literatura apresentam atividades em forma de oficinas, aulas-passeio e registro de inventário fundamentado na investigação do patrimônio material local. Existem especificidades associadas ao patrimônio de áreas periféricas, cujos estudos buscam construir uma conexão identitária entre os alunos residentes e o lugar, por meio de uma educação patrimonial fundamentada no presente. Há uma preocupação em grande parte dos estudos em fornecer subsídios que permitam uma continuidade do projeto, com registros de atividades, documentos norteadores, sequências didáticas e produtos virtuais. Trata-se de um meio de se construir um acervo didático relacionado ao patrimônio local.

Destaca-se que as metodologias são pautadas na construção de uma relação de subjetividade entre os estudantes/participantes das atividades e o lugar. Busca-se tornar o lugar familiar e não alheio ao estudante, permitindo uma análise crítica de como a sua formação cultural está associada ao seu lugar de origem.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois se caracteriza por ser descritiva, em que o pesquisador analisa seus dados. Para essa abordagem, há subjetividade e nuances que não são quantitativas por si só. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Segundo Vergara (2000, p. 47), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. A autora coloca também que a pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa exploratório-descritiva, devido à participação do pesquisador no desenvolvimento de estratégias de ensino que contribuam com a educação patrimonial local.

### 5.1.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram 30 estudantes do curso de Formação de Professores em nível de Ensino Médio, matriculados no 1º ano e 2º ano, da rede estadual de educação, do CIEP- 343 Profª. Emilia Ligiero Diniz, da cidade de Laje do Muriaé, no Rio de Janeiro, bem como o professor-pesquisador.

A organização das atividades não levou em consideração a ordem cronológica de execução das atividades. Deste modo, a Atividade 1 (um), discute o subprojeto “Semeando valores na Escola para a Vida”. Em seguida, a atividade 2 (dois) debate o tema “Memórias de Laje do Muriaé”. A atividade 3 (três) aborda “Onde eu estou em Laje do Muriaé”. A atividade 4 (quatro) envolveu a “Confecção do jogo da memória”. O assunto da atividade 5 (cinco) foi “Colocando Laje do Muriaé no Google Maps”. Na atividade 6 (seis), o tema articulado foi “A escola e Eu”. A atividade 7 (sete) explorou o “Protagonismo Jovem e os benefícios do quebra-cabeça”. A atividade 8 (oito), de conclusão, foi a “Exposição Cultura”.

### 5.1.2 Instrumentos de coletas e análises

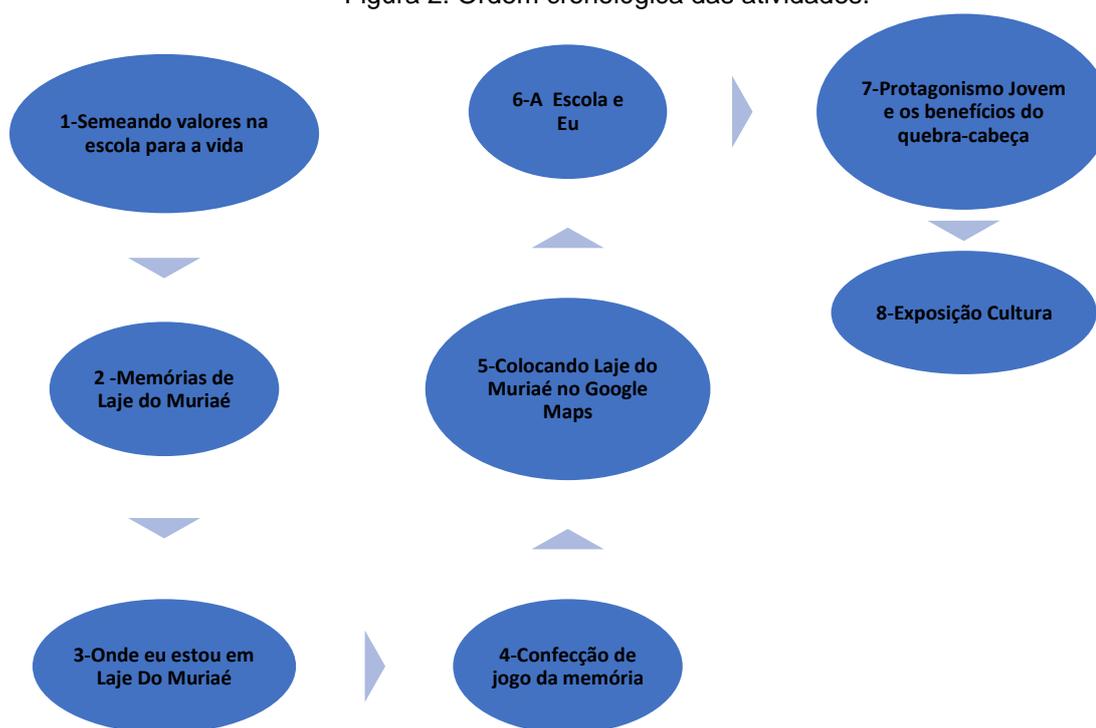
A coleta de dados foi realizada por meio do registro documental das atividades. As poesias e os textos produzidos pelos alunos foram registrados em fotografias; as entrevistas com os moradores da cidade em imagens e vídeos; e as atividades desenvolvidas em sala de aula foram registradas por meio de fotografias.

## 5.2 VISÃO GERAL DAS ATIVIDADES

Nesta seção estão explicadas de forma geral as atividades desenvolvidas.

Na figura 2 tem-se a ordem cronológica na qual as atividades foram realizadas. Esta demonstração é importante, pois apesar de não ser uma prerrogativa do projeto, as atividades anteriores conduzidas pelo mesmo autor, para a mesma turma, em um mesmo local sobre um mesmo assunto geral impactam no desenvolvimento das ações subsequentes.

Figura 2: Ordem cronológica das atividades.

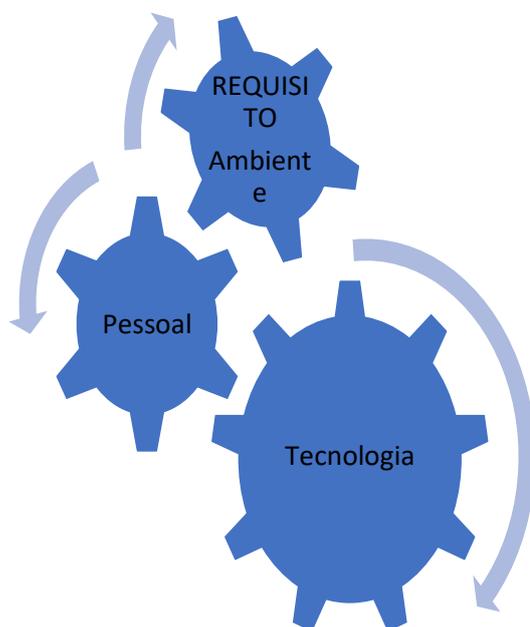


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Com o foco na estrutura de cada uma das atividades, como se pode ver na Figura 3, é importante ressaltar os requisitos e as características dos ambientes, o pessoal envolvido, seja da gestão, professores, alunos, público externo, e também aspectos de tecnologia e recursos utilizados.

A coleta de dados foi realizada por meio do registro documental das atividades. As produções foram registradas em fotografias; imagens e vídeos.

Figura 3: Estrutura de cada uma das atividades.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Contextualizados pelos aspectos demonstrados na Figura 2 e 3, alcançaram-se os produtos indicados na Figura 4, onde é possível identificar oito registros distintos.

Figura 4: Ordem cronológica das atividades.



Fonte: Elaborado pelo autor 2023

Agrupando estas informações no Quadro 1 é possível identificar as 8 atividades, os objetivos, a duração, o produto e a dependência e dificuldade operacional.

Destaca-se que a adaptação de cada uma das atividades é possível para distintos contextos. A avaliação preliminar pode ser feita pela última coluna no Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese das atividades desenvolvidas

<b>Atividade</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Duração</b>	<b>Produto</b>	<b>Dependência e dificuldade operacional</b>
<b>1-Semeando valores na escola para a vida</b>	Registrar as percepções dos estudantes a respeito da cidade	3 encontros	Poesias e contos sobre a cidade.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - Não
<b>2 - Memórias de Laje do Muriaé</b>	Compreender a história da cidade sob o ponto de vista da comunidade	3 encontros	Registro em vídeo e cartas de depoimentos de pessoas idosas da cidade a respeito da sua história.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - sim
<b>3-Onde eu estou em Laje Do Muriaé</b>	Analisar a cidade a partir das referências espaciais dos estudantes	7 encontros	- Registro em imagens - Debate a respeito do lugar que cada estudante ocupa na cidade.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - Não
<b>4-Confeção de jogo da memória</b>	Construir um material didático baseado na história da cidade	8 encontros	Jogo da memória.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - Não
<b>5-Colocando Laje do Muriaé no Google Maps</b>	Identificar os monumentos e pontos principais da cidade no Google Maps	4 encontros	Geolocalização virtual dos espaços importantes da cidade.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - sim
<b>6-A Escola e Eu</b>	Pesquisar a história e funcionamento de Escola do Ensino Fundamental	5 encontros	Registro em vídeos da estrutura funcional da escola, como os profissionais, família percebem a escola e o histórico de criação da escola.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - sim
<b>7-Protagonismo Jovem e os benefícios do quebra-cabeça</b>	Estimular o protagonismo do aluno, explorando a monitoria.	10 encontros	Participar da montagem do quebra-cabeça e atuar como monitor.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - sim
<b>8-Exposição Cultural</b>	Expor a pesquisa que foi feita em forma de fotos, e atividades desenvolvidas em sala de aula.	8 encontros	Mostra de trabalhos feitos, fotos.	Professor – Sim Celular (dispositivo móvel) – sim Direção - sim

Após esta breve apresentação geral a seguir é detalhada cada uma das atividades realizadas e apresentados os resultados. Os dados estão sistematizados em seções em sequência cronológica.

#### 5.2.1 Atividade 1: “Semeando Valores na Escola para a Vida”

A primeira atividade buscou identificar as impressões dos estudantes a respeito da cidade. Por meio da ferramenta Google Meet – um dos recursos utilizados pela rede de ensino para as aulas durante o período da COVID – foram discutidas e apresentadas algumas riquezas culturais lajenses. A proposta era que o aluno utilizasse os recursos que tinha em casa para desenvolver um material para ser apresentado durante a aula.

O projeto foi realizado em dois encontros online. No primeiro encontro foram apresentadas algumas estruturas patrimoniais da cidade de Laje do Muriaé, bem como símbolos que a caracterizam, como o hino da cidade e manifestações culturais. Em seguida, os alunos foram convidados a desenvolver materiais artísticos que indicassem a relação que eles possuem com algum desses símbolos.

Os alunos confeccionaram confeccionadas poesias versando sobre temas da realidade local. Essas poesias foram declamadas e gravadas em vídeos. Alguns alunos utilizaram do recurso de cartazes, onde puderam expressar seu entendimento sobre o assunto em forma de desenho. Destaca-se que as atividades foram desenvolvidas durante a pandemia, portanto, as aulas estavam ocorrendo de forma "híbrida". Esse contexto implicava um isolamento dos alunos em suas experiências particulares. A atividade buscou, nesse contexto, construir uma atividade que fosse coletiva: aluno, família e escola. O texto apresentado no quadro a seguir corresponde a um poema escrito por uma das alunas participantes da atividade.

Quadro 2: Poesia sobre Laje do Muriaé elaborado por uma aluna durante a atividade

Cidade pequena,  
Povo acolhedor.  
Cidade serena,  
Que transborda amor!  
Todo mundo se conhece,  
Tudo vira festa.  
Os corações se aquecem,  
Todo mundo agradece!  
(S., aluna do terceiro ano Fundamental 1 (2022))

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

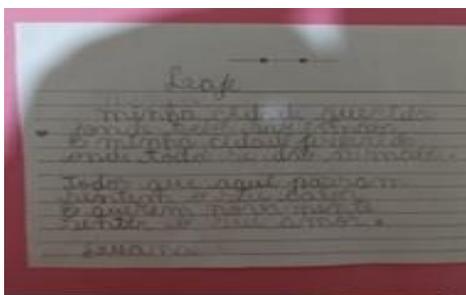
Observa-se que o poema indica uma percepção da aluna a respeito das relações sociais existentes na comunidade a qual pertence. Em relação às disciplinas que podem ser abordadas na perspectiva multidisciplinar, verifica-se a possibilidade de estudo de gêneros linguísticos, bem como da gramática e elementos da língua portuguesa. Há, ainda, a possibilidade de estimular a escrita de si e o estudo da história do Brasil a partir da história da própria cidade. Essa abordagem permite que o aluno reconheça a importância da cidade em um contexto macrossocial.

A respeito das etapas de análise definidas por Orlandi (2012), observa-se que a autora, apresenta as suas relações subjetivas com a cidade, por meio de um texto que em si mesmo é usualmente utilizado como recursos para expressão subjetiva, que é a poesia. A aluna apresenta, no texto, uma ideia de relação de afeto com a cidade, embora não se coloque em primeira pessoa. Assim, é possível reconhecer essa experiência como positiva na manifestação de subjetividades relacionadas aos modos como os estudantes se relacionam com a cidade. Neste caso, a aluna destaca o povo e suas características de alegria e acolhimento. Destaca-se que em todas as atividades produzidas pelos estudantes não foram identificados textos depreciativos em relação ao lugar. Os textos, em geral, exaltavam as características bucólicas e de união entre os moradores da cidade, sem tons críticos ou depreciativos. No entanto, conforme indica Orlandi (2012), o “não dito” no texto pode representar uma resposta à expectativa dos interlocutores. Ao reconhecerem a atividade como uma homenagem à cidade, os estudantes podem ter inferido que os textos deviam ser exaltadores do lugar.

A atividade desenvolvida é simples e fácil de aplicar, conteúdo que atravessa todas as disciplinas, dando liberdade ao docente abordá-la em várias disciplinas e em contextos diferentes. Podem-se explorar os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, tais como: diversidades étnico-racial, uso da tecnologia na elaboração de atividades didáticas, diversidade, multiculturalismo e reconhecimento de sua historicidade enquanto pessoa humana. A figura a seguir apresenta alguns resultados da atividade.

Figura 5: Produção de textos sobre a cidade

A



B

**Legenda: Atividade Semeando Valores: A) exemplo de texto escrito; B) aluna escrevendo**  
 Fonte: Próprio autor

#### Quadro 3 – Poesia Laje

##### **Laje**

Minha Cidade querida  
 Onde todos são irmãos  
 É minha cidade preferida  
 Onde todos se dão as mãos

Todos que passam  
 Sentem seu calor  
 E querem novamente  
 Sentir o seu amor

Texto: Figura A

Fonte: elaborado pelo próprio autor

A atividade contribui, ainda, com o letramento crítico dos estudantes, na medida em que oferece a oportunidade de realização de textos autorais, a partir de suas experiências pessoais com a cidade. Trata-se de um texto único, singular, que apresenta um posicionamento do estudante em relação à sua comunidade. Esta é uma experiência em que a escola aprende com seus vizinhos, e não o contrário. A comunidade foi trazida para a escola como sujeito de pesquisa.

### 5.3.3 - Atividade 2: “Memórias de Laje do Muriaé”

O patrimônio histórico de uma localidade pode ser contado de várias formas e, para isso, podem-se utilizar muitas fontes. O conhecer pessoas experientes que fazem parte e conhecem a história local pode ser uma das opções. Os personagens históricos das cidades, muitas vezes, são esquecidos ou nadificados por serem idosos ou por não fazerem mais parte dos grandes eventos sociais promovidos pela cidade. Assim, as gerações mais novas não conhecem esses personagens.

Para o desenvolvimento dessa atividade, foi relatada a história de vida de uma professora chamada Antonieta Oliver Pinto, que envolve também a história da cidade de Laje do Muriaé, e a preocupação com a educação de suas filhas nessa cidade.

Voltemos aos 1º dias de aula do ano de 1952.

Laje, uma pequena cidade empoeirada, com casas velhas e sem trato, e habitada por um povo que deseja dias melhores para seus filhos. Assim, é que eu via o sacrifício de muitos pais como o Sr. Zacarias Coelho, Christovão Colombo Garcia. Celso Pinto Côre, Geraldo Alves Pereira, Moacyr Gabetto, Nadir Chavier Marinho, e outros levando para Muriaé suas filhas para cursarem a Escola Normal. Pensei nas minhas duas filhinhas que ainda frequentavam o primário. Como seria? Eu sonhava para elas, uma boa instrução, uma boa cultura. Eu que não tivera a oportunidade de me instruir a tempo, como veem estou no 2º ano normal junto com a minha caçula Esmeralda (CARTA DA PROFESSORA MARIA ANTONIETA OLIVIER PINTO, 1952).

Estudando a carta da professora Antonieta Olivier Pinto, os alunos puderam refletir como era o ensino na década de 1950 em Laje do Muriaé, e fazer um paralelo com a educação atual na cidade. Puderam perceber como, com o passar do tempo, políticas públicas foram criadas, o que favoreceu a criação de escolas pelo país e conseqüentemente no município de Laje do

Muriaé. Tiveram um pequeno contato com a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação), para entender a consolidação e conquistas da educação brasileira. Em um trecho da Carta, é possível verificar a participação da comunidade local na construção dos direitos e das instituições que existem na cidade.

Meu esposo Itagiba, é dentista, mas ganhava de acordo com o meio, dava para viver em Laje, mas não sobrava para grandes despesas. Só nos restava mudar para onde houvesse escolas. Então continuei sonhando, e se fosse possível criar um ginásio em Laje? Por que não tentar? Já foi tentado uma vez! ... Por que não tentarmos outra vez? Assim criei um vulto a minha maquiagem, passaram-se dias, eu sempre pensando no mesmo assunto, perdia horas de sono procurando uma solução. Uma tarde dos 1º dias de abril recebemos a visita do Ilmo. Dr. Tobias Tostes Machado e sua senhora, Dona Laís Tobias Machado, ele cunhado de minha irmã Marieta e nosso estimado amigo. Conversamos com Drª Laís, contei-lhe meu problema e ela prontamente me respondeu que pedisse o seu esposo que estava nas mãos dele. Exultante de alegria e esperanças abordei-o sobre o assunto e lhe pedi. Ele me respondeu: - tentaremos, mas, há problemas sérios:

- A) precisamos professores registrados ou que tenham licenciatura em Filosofia.
- B) dinheiro para mantê-los aqui se vierem de fora.
- C) número de aluno, etc.

Confiante, resolvi reforçar o pedido por meio de uma representação popular, assinada por 500 pessoas maiores de 18 anos. Pedi a uma pessoa culta que redigisse o cabeçalho, mas por indisposição de saúde me respondeu que deixasse para depois, mas eu não podia esperar, estava por demais aflita. Pedi então ao ilustre jornalista Antonio Augusto da Cunha que não se faz de rogado. Tenho em meu poder a cópia com data de 25 de abril de 1952. Nesse dia tivemos a grata satisfação de receber a visita do Catedrático do colégio Pedro II, do Rio de Janeiro o Ilmo. Francisco Tobias Sette (hoje falecido) que fez a revisão e aprovou o cabeçalho. Dr. Ignácio Tostes Machado e sua esposa Marieta, usando de sua influência junto ao Dr. Tobias, reforçaram nosso pedido prontificando a colaborar em tudo que fosse preciso. Logo nos primeiros dias de maio Dr. Tobias telefonou ao Dr. Ignácio que fosse a Itaperuna receber de avião (de Campos) o técnico oficial do governo Federal (e chefe C.M.G. no Brasil) Dr. Felipe T. Gomes, que veio aqui estudar as possibilidades da fundação do nosso ginásio. Eu pessoalmente saí de porta em porta convidando aos nossos conterrâneos para a primeira reunião do Grupo E. Ary Parreiras. Ficamos assim conhecendo a C.N.E. G que contava com 9 anos de existência e que Ilmo. Sr. Dr. Tobias Tostes Machado era o presidente no Estado do Rio. Dr. Felipe considerou favorável a criação do Ginásio. (fonte: Arquivo pessoal)

A análise da carta pelos alunos permitiu observar a importância da participação dos cidadãos nas decisões e nas transformações da cidade. A ação política não se dá somente na participação partidária, mas também na luta cotidiana, realizada por pessoas simples e grupos comunitários que se

engajam no que Paulo Freire (2021) chamava de Pedagogia do Bairro. Na Pedagogia do Bairro há um movimento no qual é o bairro, a comunidade, que ensina a escola e que a constrói. Ela não é uma instituição inerte, isolada das necessidades cotidianas, mas emerge da experiência e pelas demandas da comunidade. É uma escola com uma identidade comunitária.

Além disso, a carta também representa o que Freire (2021) chama de esperançamento. Esperançar, para Paulo Freire, é acreditar em um futuro desejado, mas se mover em direção a ele por meio da luta política e da participação social. Ensinar as crianças desde a mais tenra idade a esperançar é importante na formação de cidadãos críticos, conectados às demandas locais e que lutam com e pela comunidade. Ainda, na carta, a professora apresenta o processo de construção da escola, que contou com a colaboração financeira de diferentes cidadãos.

Deixou comigo alguns estatutos para nossa orientação. Logo a seguir reunimo-nos criando no G. E. Parreiras, 1 hora da tarde do dia, contamos com a presença do Dr. Tobias, Dr. Rui G. de Azevedo e Dr. Deocecio ambos atenderam aos nossos convites e muito nos auxiliaram, inclusive com seus nomes como professores do ginásio. Nesse dia foi aprovada a primeira diretoria do C. em Laje. Dr. Felipe foi favorável à criação do ginásio, aprovou a nossa primeira diretoria organizada por mim, Dr. Ignácio e Dr. Desilei assim como o nome do ginásio. Enviamos pedidos de dinheiro a todas as pessoas, conseguindo para as primeiras despesas 22 mil cruzeiros aproximadamente, que foi depositado com 1º tesoureiro Sr. Cristovão Colombo Garcia. Com data de 22 de maio Marieta recebeu uma carta do Dr. Tobias dizendo “em atenção ao pedido está criado o ginásio de Laje”. E que me avisasse para festejar o acontecimento. Telefonou ainda cumprimentando pelo nome que eu e Dr. Ignácio escolhemos. Dias depois veio a mandado a companhia um senhor tirar fotografia do Grupo “Escolar Ary Parreiras” para aprovação do governo. (fonte: Arquivo pessoal).

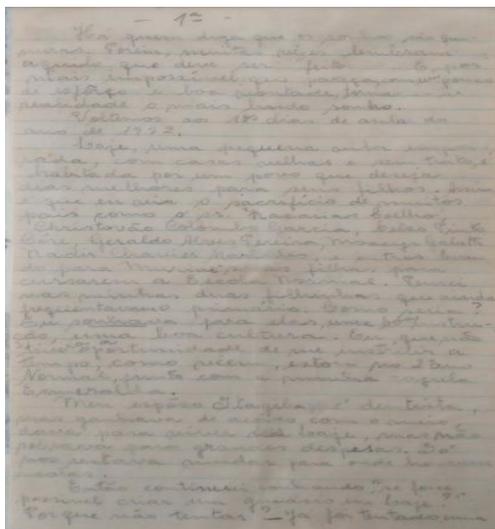
A história, no contexto do Ensino Médio e do conteúdo de filosofia, foi discutida sob a perspectiva da participação da sociedade na luta política e nas conquistas do bairro, mas oferece informações que transcendem essa participação. Trata-se de parte da história da educação brasileira e do processo de financiamento e das próprias leis da educação. Assim, é uma atividade que pode ser realizada em contextos de formação continuada e formação de professores.

A proposta da atividade era os alunos estudarem a carta e conhecer um pouco da história da professora Antonieta Olivier Pinto, já falecida. O próximo

passo foi procurar alguém da cidade que pudesse contar sua história de vida. A figura a seguir apresenta um trecho da carta, fotografado.

Figura 6: Carta da Professora Antonieta Oliver Pinto

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).



### Carta da Professora Antonieta Oliver Pinto

Há quem diga que sonhos são quimeras. Porém, muitas vezes lembram daquilo que deve ser feito. E por mais impossível que pareça, com um pouco de esforço e boa vontade, torna-se realidade, o mais lindo sonho.

Voltemos aos 1º dias de aula do ano de 1952.

Laje, uma pequena cidade empoeirada, com casas velhas e sem trato, e habitada por um povo que deseja dias melhores para seus filhos. Assim, é que eu via o sacrifício de muitos pais como o Sr. Zacarias Coelho, Christovão Colombo Garcia, Celso Pinto Côre, Geraldo Alves Pereira, Moacyr Gabetto, Nadir Chavier Marinho, e outros levando para Muriaé suas filhas para cursarem a Escola Normal. Pensei nas minhas duas filhinhas que ainda frequentavam o primário. Como seria? Eu sonhava para elas, uma boa instrução, uma boa cultura. Eu que não tivera a oportunidade de me instruir a tempo, como veem estou no 2º ano normal junto com a minha caçula Esmeralda.

Meu esposo Itagiba, é dentista, mas ganhava de acordo com o meio, dava para viver em Laje, mas não sobrava para grandes despesas. Só nos restava mudar para onde houvesse escolas.

Então continuei sonhando, e se fosse possível criar um ginásio em Laje? Por que não tentar? Já foi tentado uma vez! ... Por que não tentarmos outra vez?

Assim criou um vulto a minha maquinação, passaram-se dias, eu sempre pensando no mesmo assunto, perdia horas de sono procurando uma solução.

Uma tarde dos 1º dias de abril recebemos a visita do Ilmo. Dr. Tobias Tostes Machado e sua senhora, Dona Lais Tobias Machado, ele cunhado de minha irmã Marieta e nosso estimado amigo.

Conversamos com Drª Lais, contei-lhe meu problema e ela prontamente me respondeu que pedisse o seu esposo que estava nas mãos dele.

Exultante de alegria e esperanças abordei-o sobre o assunto e lhe pedi. Ele me respondeu: - tentaremos, mas, há problemas sérios:

A) precisamos professores registrados ou que tenham licenciatura em Filosofia.

b) dinheiro para mantê-los aqui se vierem de fora.

C) número de aluno, etc....

Confiante, resolvi reforçar o pedido por meio de uma representação popular, assinada por 500 pessoas maiores de 18 anos.

Pedi a uma pessoa culta que redigisse p cabeçalho, mas por indisposição de saúde me respondeu que deixasse para depois, mas eu não podia esperar, estava por demais aflita. Pedi então ao ilustre jornalista Antonio Augusto da Cunha que não se faz de rogado.

Tenho em meu poder a cópia com data de 25 de abril de 1952. Nesse dia tivemos a grata satisfação de receber a visita do Catedrático do colégio Pedro II, do Rio de Janeiro o Ilmo. Francisco Tobias Sette (hoje falecido) que fez a revisão e aprovou o cabeçalho.

Dr. Ignácio Tostes Machado e sua esposa Marieta, usando de sua influência junto ao Dr., Tobias, reforçaram nosso pedido prontificando a colaborar em tudo que fosse preciso.

Logo nos primeiros dias de maio Dr. Tobias telefonou ao Dr. Ignácio que fosse a Itaperuna receber de avião (de Campos) o técnico oficial do governo Federal (e chefe C.M.G. no Brasil) Dr. Felipe T. Gomes, que veio aqui estudar as possibilidades da fundação do nosso ginásio.

Eu pessoalmente sai de porta em porta convidando aos nossos conterrâneos para a primeira reunião do Grupo E. Ary Parreiras.

Ficamos assim conhecendo a C.N.E. G que contava com 9 anos de existência e que Ilm. Sr. Dr. Tobias Tostes Machado era o presidente no Estado do Rio.

Dr. Felipe considerou favorável a criação do Ginásio. Deixou comigo alguns estatutos para nossa orientação.

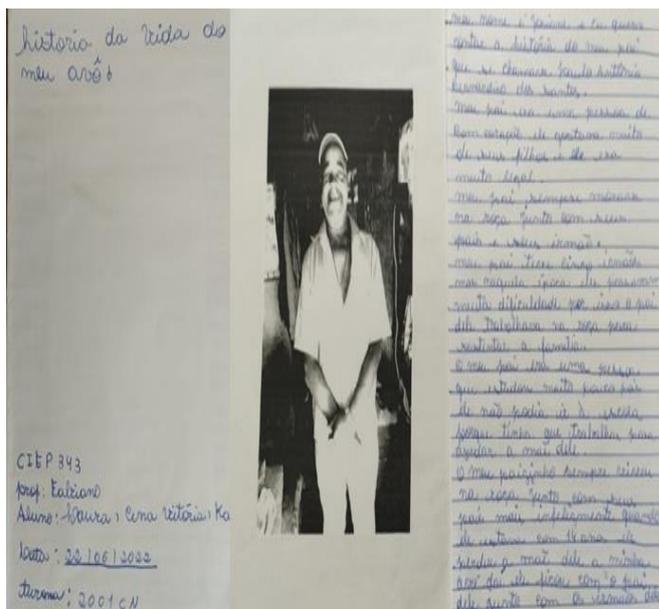
Logo a seguir reunimo-nos criando no G. E. Parreiras, 1 hora da tarde do dia, contamos com a presença do Dr. Tobias, Dr. Rui G. de Azevedo e Dr. Deocecio ambos atenderam aos nossos convites e muito nos auxiliaram, inclusive com seus nomes como professores do ginásio. Nesse dia foi aprovada a primeira diretoria do C. em Laje. Dr. Felipe foi favorável a criação do ginásio, aprovou a nossa primeira diretoria organizada por mim, Dr. Ignácio e Dr. Desilei assim como o nome do ginásio.

Enviamos pedidos de dinheiro a todas as pessoas, conseguindo para as primeiras despesas 22 mil cruzeiros aproximadamente, que foi depositado com 1º tesoureiro Sr. Cristovão Colombo Garcia.

Com data de 22 de maio Marieta recebeu uma carta do Dr. Tobias dizendo “em atenção ao pedido está criado o ginásio de Laje”. E que me avisasse para festejar o acontecimento. Telefonou ainda cumprimentando pelo nome que eu e Dr. Ignácio escolhemos.

Dias depois veio a mandado d companhia um senhor tirar fotografia do Grupo Escolar Ary Parreiras” para aprovação do governo.

Após a análise da carta, os alunos foram convidados a, na aula seguinte, levarem o depoimento de um ou mais de seus avós a respeito da história da cidade. A história oral contada pelos anciãos da cidade é um importante documento de registro da memória local, de modo que dar visibilidade a esta história no contexto escolar é também uma forma de letramento crítico, na medida em que apresenta, para os estudantes, diferentes modos de se construir narrativas históricas. A imagem a seguir apresenta o documento elaborado por um grupo de pesquisa com os avós.



## A história da Vida do meu avô!

Meu nome é Josiane e eu quero contar a história do meu pai que se chamava Paulo Antônio Bernadino dos Santos. Meu pai era uma pessoa de bom coração, gostava muito de seus filhos e era legal.

Meu pai sempre morou na roça junto com seus pais e seus irmãos. Teve cinco irmãos. Naquela época eles passavam muita dificuldade por isso o pai dele trabalhava na roça para sustentar a família. Meu pai era uma pessoa que estudou muito pouco, pois ele não podia ir à escola, porque tinha que trabalhar para ajudar sua mãe.

O meu paizinho sempre viveu na roça junto com seus pais, mais infelizmente quando ele estava com 14 anos, sua mãe faleceu, minha vó. Ele ficou com o pai junto com seus irmãos.

Depois que ele perdeu a sua mãe as dificuldades só aumentaram, pois ele não tinha mais o carinho da mãe, nem os conselhos que ela dava. Então ele ficou muito triste e aborrecido, por isso que ele resolveu ajudar meu avô e os irmãos. Quando completou 16 anos, vovô ficou muito doente e morreu. Daí meu pai resolveu sair de casa e seus irmãos espalharam para a casa das pessoas que os adotaram. Meu pai foi para a casa do senhor Silvio Aleixo, sendo criando por esse senhor. Sempre o tratavam como filho, como se realmente fosse da família. Meu pai trabalhava para eles.

O nome do meu avô era João Bernadino dos Santos e da minha vó Maria Augusta dos Santos, meu pai com 18 anos conheceu minha mãe e começaram a namorar. Minha mãe chamava Joana D'arc Feliciano dos Santos. Meu pai quando completou 20 anos, resolveu casar e formar uma família.

Minha mãe teve quatro filhos, sendo eu a mais velha e três meninos. Nós éramos muito unidos. Às vezes nos brigamos, mas nunca ficamos de mau. Para mim meu pai foi o melhor pai do mundo, pois me ensinou a ser uma pessoa humilde, honesta e me ensinou a amar o próximo como a mim mesmo.

Meu pai era uma pessoa muito alegre que gostava de contar histórias da vida dele, coisas aconteceu com ele. Ele contou para mim que aprendeu a fumar quando era criança com a mãe dele, no caso minha avó, por isso já fumava fazia uns 40 anos. Quando meu pai se tornou adolescente aprendeu a bebe bebida alcoólica. Às vezes quando ele bebia, ficava um pouco enjoado, mas não era agressivo conosco, era uma pessoa cuidadosa. Mesmo quando bebia, no outro dia, saía cedo para ir trabalhar no curral, tirando leite, para sustentar meus irmãos.

Quando ficava doente, meu pai, não procurava médico, achava que iria melhorar. Somente quando via que não estava melhorando que procurava o médico.

Quando chegava o final de semana, sempre encontrava os amigos dele, gostava muito de frequentar o baile que sempre tinha na rua do cinema, que era da terceira idade. Mas, ele não ligava para a questão da idade, ele era divertido.

Meu pai tinha um cavalo branco que deu o nome de Cacique. Quando ia na rua fazia compras e ficava tarde, o cavalo sabia o

caminho de casa, não errava e nem deixava meu pai cáí. Esse cavalo era muito mansinho, eu cheguei a andar nele.

Como bebeu e fumava há muitos anos e começou a ficar doente. Fez os exames e o resultado não foi nada bem. Os exames diagnosticaram uma doença causada pela bebida e o cigarro. Começou a fazer tratamento em Itaperuna, parecia estar resolvendo os problemas dele, mas como ele tinha feito uma operação, não podia pegar friagem. Com isso fazia sua caminhada às 8 horas da manhã.

Acreditando que já tinha terminado as sessões. Meu pai tinha bronquite, quando estava frio ele ficava mais gripado e cansado, com isso pegou uma pneumonia. Achou que iria melhorar, mas não foi bem assim. No ano d 2020, passou mal e piorou e foi parar no hospital, chegando lá foi direto para a sala vermelha e ficou a noite nos aparelhos. Veio a falecer no outro dia. Quando eu fiquei sabendo foi muito doloroso e dóido para mim. Até hoje não consegui superar a sua partida, mas quando foi ano seguinte a minha mãe também me deixou.

Minha mãe tinha vários problemas de saúde, sofria de pressão alta, diabética e também sentia muita a falta de meu pai, era somente os dois em casa. Mamãe teve um infarto e faleceu em março de 2021. Eu sinto muito a falta deles, a saudade só aumenta. Mas, sei também que eles estão do lado de Jesus Cristo nosso senhor. Meu pai ia fazer 62 anos.

(...) a história do meu pai que se chamava Paulo Antônio Bernardino dos Santos...

(...) meu pai sempre morava na roça, junto com seus pais e seus irmãos. Meu pai teve cinco irmãos, mas aquela época eles passavam muita dificuldade por isso o pai trabalhava na roça para sustentar a família. O meu pai era uma pessoa que estudou muito pouco pois ele não podia ir à escola porque tinha que trabalhar para ajudar a mãe dele. O meu paizinho sempre viveu na roça... (FONTE)

O depoimento descrito contando a história de avô da aluna L narra as dificuldades de acesso à educação durante a sua infância na cidade e sobre o seu trabalho na roça. Ele dialoga com a carta da professora Maria Antonieta na medida em que é possível articular a luta estabelecida por aquela professora na década de 1950 aos benefícios adquiridos pelos netos do depoente na década de 2020. Com essa articulação, é possível enfatizar aos alunos a participação dos cidadãos na mudança da história da sociedade. A contextualização entre a história de vida do idoso e a carta da professora pode ser utilizada como linha do tempo para análise de como os direitos adquiridos em relação à educação para a cidade interferiram na vida de todos os cidadãos. Se o avô, nascido durante o período de luta para aquisição da escola, não conseguiu completar a trajetória escolar, os seus filhos e netos tiveram acesso à educação. Desse modo, foi possível aos alunos observar os efeitos das lutas da comunidade em suas próprias vidas e de suas famílias.

#### 5.3.4 Atividade 3: "Onde eu estou em Laje do Muriaé"

As atividades extracurriculares proporcionam oportunidades enriquecedoras para os alunos, especialmente aqueles matriculados nos primeiros e segundos anos do curso de Formação de Professores, ao promover um contato direto com o cotidiano da cidade e estimular um olhar crítico sobre aspectos previamente considerados irrelevantes. Essa proposta de atividade de conhecimento pode ser relacionada ao pensamento de Michel de Certeau, que destaca a importância de observar os "modos de fazer" do povo local, incentivando os alunos a refletir sobre o espaço, a língua, as crenças e outros aspectos. A proposta é despertar a capacidade de observar o que normalmente passa despercebido no cotidiano, gerar espanto diante do novo e questionar suas próprias verdades.

O projeto dessa atividade teve início no auditório da escola, onde ocorreu uma roda de conversa com dois convidados que possuem trabalhos acadêmicos sobre a história de Laje do Muriaé. Eles compartilharam os achados de suas pesquisas, discutiram as metodologias utilizadas e ressaltaram a importância de conhecer a história local como forma de apropriação do conhecimento.

O objetivo principal do projeto era levar os alunos a questionarem o próprio local onde se encontram, se conhecem suas próprias ruas e qual é o percurso que percorrem para chegar à escola. A discussão realizada no auditório foi bastante produtiva. Para essa atividade, foram utilizadas sete aulas das disciplinas de Psicologia da Educação, Ateliê Pedagógico e Filosofia, todas ministradas pelo autor desta reescrita. Duas aulas foram destinadas à roda de conversa, quatro aulas foram dedicadas a uma atividade externa, na qual os alunos visitaram espaços que representam a cultura de Laje do Muriaé e realizaram caminhadas sem destino pré-determinado, e uma aula foi destinada à apresentação dos registros e ao relato de experiências.

Durante essa atividade, os alunos foram instruídos a registrar, por meio de fotografias ou vídeos utilizando seus dispositivos móveis, o percurso da escola até o local visitado, bem como o trajeto de retorno à escola. A atividade foi conduzida de forma colaborativa, com os alunos solicitando a criação de um único vídeo para toda a turma, no qual eles pudessem relatar coletivamente a

experiência vivenciada. Foi sugerido que o vídeo fosse exibido no auditório durante um encontro cultural, no qual fosse realizado um café coletivo.

Essa atividade teve como objetivo principal estimular um olhar crítico por parte dos estudantes em relação ao ambiente ao seu redor, incentivando-os a valorizar a história local. Para alcançar esse propósito, foram propostas atividades de observação e registro, com o intuito de desenvolver habilidades de percepção e reflexão.

A abordagem pedagógica adotada durante essa atividade teve como base a cooperação e o compartilhamento de experiências. Por meio da interação entre os estudantes, foi possível promover a troca de conhecimentos e a colaboração mútua. Essa dinâmica colaborativa estimulou um aprendizado mais significativo e reforçou a importância do trabalho em equipe.

Além disso, essa abordagem pedagógica contribuiu para a formação de alunos mais engajados e conscientes de seu papel como cidadãos. Ao estabelecer uma conexão entre a educação e a realidade em que estão inseridos, os estudantes puderam compreender a relevância do conhecimento adquirido na sala de aula e sua aplicação no contexto social. Essa conscientização fortalece o senso de responsabilidade dos alunos e os prepara para serem agentes ativos na transformação da sociedade.

A atividade extracurricular descrita demonstra a importância de proporcionar experiências práticas aos alunos, que vão além do ambiente tradicional de sala de aula. Ao promover a interação com o entorno e a valorização da história local, os estudantes são instigados a desenvolver habilidades essenciais, como observação, reflexão crítica e cooperação. Essa abordagem pedagógica, centrada no aluno e em sua relação com o mundo ao seu redor, contribui para uma educação mais significativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Figura 8: Registro das atividades realizadas com o tema "Onde Eu estou em Laje do Muriaé"



**A**

**A**

**B**

**Legenda: A) no auditório da escola falando sobre como seria o projeto; B) no auditório da escola conversando sobre fatos e lugares da cidade.**

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ao analisar os lugares e percursos dentro da cidade, os alunos foram levados a refletir sobre a cidade sob diversas perspectivas, incluindo as sociais, culturais e econômicas. Durante as discussões, surgiram debates sobre as diferenças entre as ruas onde residem as famílias mais abastadas em comparação com aquelas habitadas por famílias de menos recursos financeiros. Essa análise permitiu aos alunos comparar os serviços e equipamentos públicos disponíveis nas diferentes áreas da cidade, revelando disparidades relacionadas à estrutura socioeconômica que a divide. Foi observado, por exemplo, que em áreas menos privilegiadas há uma menor cobertura de saneamento básico, acesso à água encanada e pavimentação.

Quanto ao patrimônio da cidade, os estudantes observaram as construções tradicionais presentes ao longo do percurso, como a Igreja Católica, os casarões antigos, o Obelisco, a Casa da Cultura e a praça central. Antes de analisar os edifícios considerados monumentos da cidade, foi importante examinar as ruas e casas para consolidar a abordagem defendida por Silveira e Paulitsch (2017) em relação à educação patrimonial: o olhar subjetivo para o patrimônio. Nessa atividade, a intenção não era caracterizar o patrimônio com base em referências técnicas, como a temporalidade das construções, estilos arquitetônicos e aspectos artísticos, mas sim fazer essa caracterização a partir da relação subjetiva que os estudantes estabelecem com o patrimônio da cidade. Essa subjetividade é explorada de forma geral na educação patrimonial relacionada aos bens culturais.

Ao incentivar os alunos a olharem para os patrimônios arquitetônicos da cidade a partir de suas próprias experiências cotidianas, eles atribuem novos significados aos monumentos e constroem suas próprias relações com eles.

Além disso, o processo de subjetivação do monumento não é individual, pois ao compartilharem suas memórias de trajetos e experiências nas ruas, os estudantes estabelecem relações subjetivas entre si, encontrando convergências entre suas memórias e histórias que ajudam a construir uma memória coletiva. Um exemplo disso é a praça, que representa diferentes significados para os estudantes, sendo um importante ponto de encontro nos finais de semana e após a atividade de conhecimento, e que pode ser olhada com diferentes propósitos. Ao compartilharem coletivamente essas memórias, os alunos cruzam suas histórias e estabelecem redes e conexões entre si, fortalecendo a memória cultural e reforçando a identidade coletiva.

As descobertas realizadas durante essas conversas tornam os estudantes investigadores de si mesmos e de suas próprias culturas, contribuindo para a preservação da memória da cidade. Conforme Silva (2017) destaca, a atualização da memória de uma cidade conecta a cultura do passado com a cultura do presente, conferindo vida ao patrimônio. Ele deixa de ser algo externo e ancestral para se tornar parte do cotidiano, ressignificado, porém ainda desempenhando um papel importante na comunidade. Ao reconhecer o patrimônio como parte integrante de sua cultura e memória, a comunidade desenvolve um maior senso de cuidado e preservação em relação a ele. O patrimônio deixa de ser visto como algo distante e alheio à vida das pessoas, tornando-se um elemento relevante para a identidade e o sentido de pertencimento. Essa conexão entre a memória da cidade e a comunidade é fundamental para promover a valorização do patrimônio e garantir sua proteção em longo prazo.

Além disso, ao explorar os patrimônios arquitetônicos de forma subjetiva e pessoal, os alunos são encorajados a se envolverem ativamente com a história e a cultura local. Eles se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado, construindo narrativas individuais e coletivas que transcendem os aspectos puramente técnicos e históricos dos monumentos. Essa abordagem proporciona uma conexão mais profunda e significativa com o patrimônio, despertando o interesse dos alunos e estimulando seu senso crítico e sua consciência cidadã.

Portanto, essa atividade extracurricular vai além do mero aprendizado teórico, oferecendo aos alunos do curso de Formação de Professores uma

oportunidade de vivenciar a cidade de forma mais ampla e reflexiva. Ao explorarem o entorno perceberem as desigualdades socioespaciais, apreciarem o patrimônio local e compartilharem suas experiências, eles se tornam agentes ativos na construção e preservação da memória coletiva da comunidade. Essa abordagem pedagógica, fundamentada na subjetividade, na participação e na conexão entre educação e realidade, contribui para formar professores mais engajados, sensíveis e comprometidos com a transformação social por meio da educação patrimonial.

#### 5.3.5 Atividade 4: “Confecção de Jogo da Memória”

No contexto educacional, a criação de materiais instrucionais desempenha um papel relevante ao auxiliar os alunos no processo de aprendizagem de determinados temas abordados em sala de aula. Nesse sentido, a presente atividade busca articular prática pedagógica, educação patrimonial e elementos lúdicos, com o objetivo de diversificar as formas de apresentação dos conteúdos aos estudantes, reconhecendo que a aquisição de conhecimento e a aprendizagem ocorrem de maneiras diversas.

A atividade em questão foi realizada no âmbito da disciplina de Psicologia e Educação, voltada para alunos matriculados no curso de Formação de Professores, com ênfase em educação Infantil. Inicialmente, os alunos foram encorajados a realizar pesquisas sobre locais relevantes para a história de Laje do Muriaé. Posteriormente, eles seriam responsáveis pela criação de um jogo que fosse acessível e prático, abordando elementos culturais da história local. Para essa finalidade, foram selecionadas oito fotografias do acervo dos alunos, registradas ao longo do ano.

As fotografias foram impressas em tamanho de carta de baralho, posteriormente recortadas e coladas em papel cartão. O intuito é doar o jogo resultante para uma creche da cidade. A execução dessa atividade demandou quatro aulas: uma para explicar e discutir a proposta, uma para a seleção das fotografias e duas para a confecção do jogo.

Previamente à implementação da atividade, promoveu-se uma reflexão sobre a importância dos jogos na construção do conhecimento infantil e na nossa própria vida. Nesse contexto, o diálogo foi embasado na afirmação de

Piaget: "Aprender brincando traz resultados mais significativos, uma vez que a assimilação infantil se adapta facilmente à realidade" (PIAGET, 1978, p. 173).

A partir dessa atividade, busca-se integrar elementos lúdicos e culturais, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem envolvente e significativa. A confecção do jogo estimula a criatividade e o engajamento dos estudantes, ao mesmo tempo em que valoriza a história local e promove a interação social. Além disso, o compartilhamento do jogo com uma creche da cidade possibilita que outras crianças também tenham acesso a esse recurso educativo, ampliando o alcance e o impacto da atividade.

Portanto, a atividade apresentada destaca a importância de aliar a ludicidade, a valorização do patrimônio cultural e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Através da utilização de materiais instrucionais diversificados, como o jogo confeccionado, é possível potencializar a aprendizagem, favorecer o desenvolvimento cognitivo e proporcionar experiências enriquecedoras que extrapolam as barreiras da sala de aula.

Figura 9: Confeção do Jogo da Memória



A

B

C

**Legenda: A) Recortando e colando figuras; B) figuras coladas; C) Conferindo os pares.**

Fonte: elaborada pelo autor

A produção colaborativa de material didático é uma estratégia que permite aos estudantes adquirirem conhecimentos sobre a história local, além de criar um recurso educativo que pode ser utilizado em outras atividades e durante as brincadeiras escolares. Dessa forma, a história da cidade se torna presente no cotidiano das crianças de maneira acessível e envolvente. Para desenvolver o material, os alunos realizaram uma atividade de inventário, uma

abordagem metodológica recomendada pelo Guia de Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Segundo Caetano (2021), o inventário desempenha um papel importante ao possibilitar a narrativa das histórias locais, geralmente ausentes nos livros didáticos. Essa abordagem envolve a coleta de informações pelos estudantes por meio do uso de objetos, imagens e textos.

No caso específico dessa atividade, o inventário participativo foi empregado para a construção de um jogo da memória. Os alunos produziram imagens representativas da cidade, as quais foram duplicadas e fixadas em cartões, sendo que cada imagem foi reproduzida em dois cartões distintos. O objetivo do jogo consiste em encontrar os pares correspondentes, utilizando a memória para fazer as associações adequadas.

Em síntese, a atividade apresentada destaca a importância da produção colaborativa de materiais didáticos e do uso do inventário participativo como estratégia de educação patrimonial. Ao envolver os estudantes na coleta de informações e na criação do jogo da memória, é possível explorar a história local de forma mais significativa e estimular a memória e a concentração dos alunos. Além disso, o jogo da memória produzido torna-se um recurso pedagógico versátil, capaz de ser utilizado em diferentes contextos educacionais e promover a valorização do patrimônio cultural local.

Portanto, ao adotar abordagens pedagógicas participativas e criar materiais didáticos colaborativos, é possível promover uma educação mais envolvente e contextualizada, estimulando o interesse dos estudantes e fortalecendo a conexão entre a escola e a comunidade local. Essa atividade proporciona uma aprendizagem ativa e engajadora, que vai além dos conteúdos teóricos, permitindo que os alunos explorem, valorizem e compartilhem a história e a cultura do seu entorno.

#### 5.3.6 Atividade 5: “Colocando Laje Do Muriaé no Google Maps”

Os resultados da pesquisa devem ser devidamente registrados a fim de preservar o trabalho de conhecimento desenvolvido e evitar que ele seja relegado ao esquecimento. É essencial que todas as atividades conduzidas pelo professor propiciem protagonismo aos alunos, estimulando a descoberta de suas potencialidades e proporcionando o contato com suas limitações.

Nesse sentido, dialoga-se com a concepção vygotskiana de que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social.

A atividade intitulada "Colocando Laje do Muriaé no Google Maps" teve como propósito fornecer aos alunos um conhecimento que permeasse suas vidas, por meio do uso da tecnologia. A geração atual está imersa nos avanços tecnológicos, portanto, ao utilizar o Google Maps como recurso didático em sala de aula, o professor tem a oportunidade de explorar aquilo que os alunos vivenciam, evitando o distanciamento do contexto no qual estão inseridos. Conforme salientado por Moran, "hoje, com a internet e a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes e de formas diferentes. A sociedade como um todo é um espaço privilegiado de aprendizagem" (2004, p. 2).

Dessa forma, a atividade em questão se alinha com a perspectiva contemporânea de educação, que reconhece o potencial da tecnologia como ferramenta de ensino-aprendizagem e valoriza a contextualização dos conteúdos, permitindo que os alunos se engajem de forma significativa com os temas abordados. Ao promover a integração do conhecimento tecnológico com a realidade vivenciada pelos alunos, a atividade contribui para uma aprendizagem mais autêntica e conectada com o mundo atual.

A elaboração de um registro atrativo para a atividade é uma responsabilidade fundamental, a fim de garantir que o conhecimento proposto seja efetivamente documentado na vida do aluno e compartilhado com a sociedade. Nesse contexto, a presente atividade se vale da plataforma Google Maps, uma aplicação desenvolvida pelo Google com base em dados fornecidos pelo GPS.

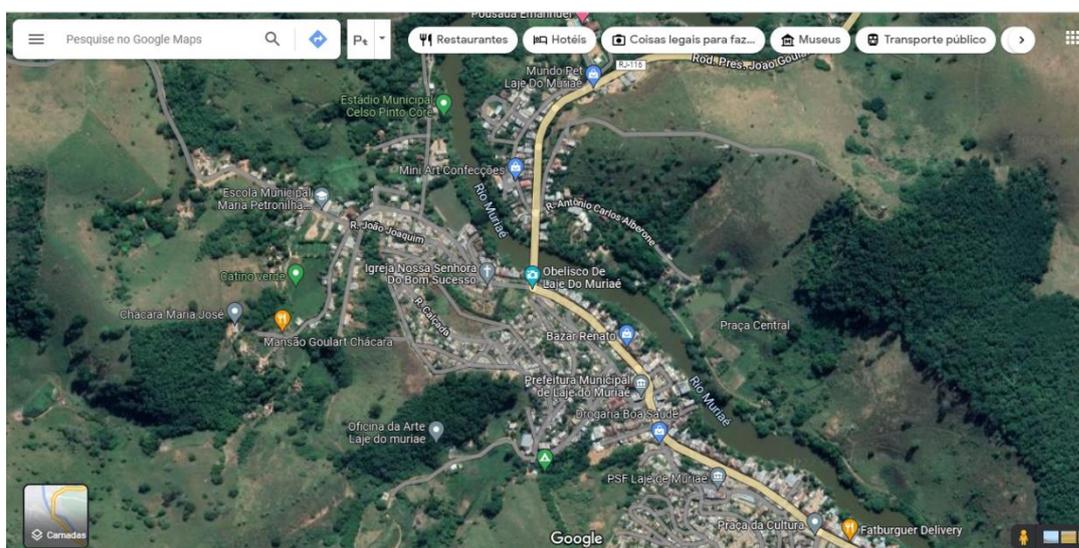
A realização da atividade envolveu a divisão da turma em dois grupos, nos quais cada grupo selecionou um aluno para mapear o percurso entre sua residência e a escola - o CIEP 343 - utilizando o transporte escolar. Esses alunos designados foram encarregados de identificar até cinco pontos considerados relevantes dentro do município e redigir breves textos sobre a história de cada um desses locais. Em seguida, nas dependências da sala multimídia da escola, os grupos lançaram esses cinco pontos no Google Maps.

A execução da atividade demandou quatro aulas no CIEP 343: uma dedicada à discussão do desenvolvimento da atividade, outra destinada à

organização dos textos e fotografias, e duas para o lançamento dos pontos no Google Maps. Anteriormente, foi disponibilizado um tutorial no grupo do WhatsApp da turma, instruindo os alunos sobre como inserir pontos no Google Maps.

Desse modo, por meio dessa abordagem, buscou-se potencializar o engajamento dos alunos, explorando a tecnologia do Google Maps como uma ferramenta educacional para a construção de registros geográficos e históricos, enriquecendo sua compreensão sobre o espaço geográfico local e promovendo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, escrita e utilização de recursos tecnológicos.

Figura 10: “Colocando Laje do Muriaé no Google Maps”



Legenda: A) Imagem de Satélite.

Fonte: CNES, c2023

A atividade em questão proporcionou resultados significativos, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de explorar a geografia da cidade e constatar que já existia um volume considerável de informações sobre Laje do Muriaé disponíveis no Google Maps. Ou seja, muitos dos aspectos pesquisados já estavam registrados no aplicativo em questão. Tal abordagem está alinhada com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 562), que enfatiza a valorização dos trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos, etc.), o uso

de diferentes formas de registros e a participação em práticas cooperativas para a formulação e resolução de problemas.

Essa atividade de conhecimento permitiu que os alunos percebessem como enxergam e percebem os espaços em que vivem. Muitos relataram que nunca tinham notado detalhes, como a cor de uma casa específica, ou que nunca tinham reparado em uma estátua localizada em uma praça da cidade. O desafio dessa atividade foi despertar nos alunos a prática da observação, que é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. Ao construir uma consciência crítica, os alunos passam a compreender que o local em que estão é tão relevante quanto os grandes centros urbanos do mundo.

Dessa forma, a atividade proporcionou aos alunos uma oportunidade enriquecedora de explorar e compreender seu ambiente local, promovendo o desenvolvimento de habilidades de observação, análise crítica e valorização do patrimônio cultural e geográfico da cidade. A atividade também estimulou o uso da tecnologia, integrando-a de forma significativa ao processo de aprendizagem. Por meio dessa abordagem, os alunos puderam ampliar sua percepção e conhecimento sobre Laje do Muriaé, reconhecendo a importância de valorizar e preservar o contexto em que estão inseridos.

#### 5.3.7 Atividade 6: “A Escola e Eu”

A escola é concebida como um lócus de reconstrução do conhecimento por meio do diálogo entre o aluno e a sociedade, propiciando a integração do conhecimento popular com o científico e fomentando discussões que resultam na construção de novas formas de interação com o mundo. Nessa perspectiva, a vida prática não se encontra fragmentada, e, conseqüentemente, o processo educacional também não deveria adotar essa dinâmica de fragmentação na promoção da aprendizagem. A BNCC:

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

No intuito de promover maior protagonismo dos alunos e dinamizar as aulas, foi realizado um levantamento sobre o conhecimento dos estudantes em

relação à gravação e edição de vídeos. Foi observado que, embora os jovens estejam imersos em ambientes nos quais os vídeos são uma parte integral de seu cotidiano, como o TikTok e o YouTube, os relatos foram unânimes: eles possuíam câmeras em seus dispositivos celulares, mas desconheciam como explorar efetivamente essa ferramenta.

Em sala de aula, abordar um tema que faça parte da vivência do aluno facilita o engajamento e torna a aprendizagem mais prazerosa. No caso específico da formação de professores, as disciplinas pedagógicas precisam adotar uma abordagem dinâmica, uma vez que o estudo de legislação educacional e teorias abstratas pode ser desafiador para os adolescentes, pois tais assuntos são predominantemente teóricos e não se alinham diretamente à fase de desenvolvimento em que estão inseridos. Assim, a dinâmica de troca de conhecimento deve explorar o contexto no qual o aluno está imerso.

O projeto de aprendizagem em questão foi realizado em grupos de até 5 alunos do 1º e 2º ano do curso de formação de professores. Cada grupo foi responsável por pesquisar uma unidade escolar em Laje do Muriaé, que oferece o Ensino Infantil ou Fundamental I. A atividade consistiu em estudar, elaborar roteiros e apresentar, por meio de vídeos, os resultados da pesquisa realizada. Os objetivos do projeto foram os seguintes:

apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho; (BRASIL, 2018, p. 475)

A atividade em questão foi desenvolvida ao longo de cinco aulas, seguindo a seguinte sequência: uma aula inicial destinada à explicação e apresentação da proposta da atividade; duas aulas ministradas no auditório, sob a orientação do professor Daniel Costa de Paiva, com o intuito de capacitar os alunos no que diz respeito à gravação e edição de vídeos; seguiu-se um intervalo de três semanas para que os alunos pudessem conduzir suas pesquisas nas escolas e produzir os vídeos; por fim, reservaram-se duas aulas para a apresentação dos resultados obtidos.

O propósito central dessa atividade consistia em fomentar o protagonismo dos alunos, contribuindo para sua formação profissional e

peçoal. Reconhecendo a dinâmca atual da vida, em que o processo de aprendizagem não pode se limitar ao que é transmitido exclusivamente pelo professor e aos limites físicos de um edifício escolar, busca-se evitar que os estudantes se tornem meros receptores de informações, privados de pensamento crítico e reflexivo.

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (BRASIL, 2018, p. 472).

Os vídeos produzidos abarcaram entrevistas realizadas com diretores, professores, pais de alunos e membros da equipe de apoio educacional. Essa dinâmica de evento propiciou aos alunos o acesso ao conhecimento acerca da história de criação das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, bem como o contato com uma diversidade de atores que compõem a estrutura escolar.

Durante a entrevista com a servidora de Apoio, denominada X, esta destacou a relevância do contato com as crianças em sua vida pessoal e expressou a falta que sentiu do afeto delas durante o período da pandemia. As professoras, por sua vez, relataram suas experiências enquanto docentes da educação infantil, ressaltando o compromisso e a responsabilidade que esses profissionais devem ter em relação ao processo de aprendizagem da criança.

É notável que o aluno frequenta uma escola, porém não possui pleno conhecimento acerca da função desempenhada por cada profissional e de como a escola funciona como uma engrenagem para o sucesso de todos os envolvidos. O diretor X de uma das escolas compartilhou as dificuldades enfrentadas ao trabalhar com múltiplos segmentos de ensino em uma mesma instituição, além de enfatizar a importância da participação da família na construção de uma escola democrática.

Figura 11: Cenas dos vídeos produzidos na atividade "A escola e eu".



**Legenda: A:** cena da entrevista com a trabalhadora da educação, X. **B:** cena da entrevista com a professora X.

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 12: Cenas dos vídeos produzidos na atividade "A escola e eu".



**Legenda: A)** Cena da entrevista com diretora-adjunta, X, de uma escola de educação infantil. **B)** cena da entrevista com os diretores Y, de escolas de ensino fundamental.

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 13: Cenas dos vídeos produzidos na atividade "A escola e eu".



**Legenda: A: cena que mostra um pátio de uma escola de educação infantil; B: créditos de um dos vídeos produzidos na atividade.**

Fonte: elaborado pelo autor

A valorização do protagonismo do aluno no direcionamento do método que ele considera mais eficaz para a aprendizagem revela-se de extrema importância. Essa atividade, para além de instruir o estudante no uso proveitoso da tecnologia, propiciou a coleta de material acerca da história da educação em Laje do Muriaé, sem que isso fosse uma exigência do docente. A concepção subjacente à atividade consistia em fomentar uma "atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia da interpretação da realidade" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 95).

Em suma, a atividade promovida alcançou êxito ao permitir que os alunos assumissem um papel ativo na construção do conhecimento, bem como ao incentivar a utilização das tecnologias como uma ferramenta a seu favor. Além disso, a coleta de informações sobre a história da educação local agregou valor ao processo de aprendizagem, despertando nos estudantes uma compreensão mais profunda dos processos educacionais e encorajando sua autonomia na interpretação da realidade. Essa abordagem, embasada em uma perspectiva participativa e autônoma, contribui para uma formação integral dos alunos, capacitando-os para a compreensão crítica do mundo que os cerca.

### 5.3.8 Atividade 7: "Protagonismo jovem e os benefícios do quebra-cabeça"

O aluno em todos os momentos espera mesmo que de forma inexpressiva um desafio vindo por parte do professor e da escola. A escola é o ambiente onde o mesmo entende que está ali para ter oportunidade diferente do que as oferecidas fora do muro da escola. No espaço escolar, a aprendizagem precisa ser provocada com recursos diversificados. A BNCC, quando trata de competências a serem desenvolvidas pelo aluno ao longo da educação básica, propõe “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade” (BRASIL, 2018, p. 9). Ou seja, deve-se utilizar a base de conhecimento do aluno e, de forma prazerosa, explorar o conhecimento científico.

O lúdico faz com as pessoas se conectem com aquilo que lhes traz prazer e satisfação, aprender brincando é gostoso e nada tedioso. O lúdico não deveria terminar quando a criança sai dos primeiros anos de escolarização. Porém, muitos educadores acreditam que a escola precisa abrir mão do lúdico na medida em que os anos escolares vão avançando, afirmando que o ensino precisa ser “sério”. Então se abre espaço para a pergunta: o que é ensino “sério”?

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (BRASIL, 2018, p. 220).

O momento do uso do recurso didático do quebra-cabeça proporcionou aos alunos do 1º ano do curso de Formação de Professores momento de interação e descontração, se utilizou da aula das disciplinas: Psicologia da Educação e Ludicidade na Educação. O quebra-cabeça é um material didático prático e fácil de ser aplicado. O mesmo teve como proposta, manter uma parceria entre os alunos, ajudar no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação”. (BRASIL, 2018, p. 465).

A atividade aconteceu em dez aulas, divididas da seguinte forma: uma aula para pesquisar no celular, uma vez que é um equipamento tecnológico que boa parte da turma possui, como funciona o jogo e seus benefícios; uma aula para discussão do que foi pesquisado, e como o jogo poderia ser usado com outros alunos; quatro aulas para montagem dos quebra-cabeças; e foram utilizadas mais quatro aulas para que os alunos fossem monitores, aplicando os recursos para outros alunos em outra escola, no caso, na Escola Municipal Ary Parreiras, em turmas de Fundamental II. A segunda parte da atividade pretendeu desenvolver o protagonismo, “(...) a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”. (COSTA, 2001, p. 179).

A atividade realizada com os estudantes matriculados no curso de formação de professores foi conduzida na biblioteca, visando proporcionar um ambiente distinto do contexto tradicional de sala de aula. A mudança de espaço físico apresenta-se como um elemento relevante, uma vez que atrai o interesse dos alunos, contribui para a melhoria da concentração e induz a diferentes posturas em relação ao processo de aprendizagem oferecido. Durante essa prática específica, pôde-se observar a manifestação do silêncio e a manifestação de concentração por parte dos estudantes.

No ambiente da biblioteca, os alunos foram organizados em equipes compostas por até cinco integrantes. Num primeiro momento, cada equipe recebeu um quebra-cabeça contendo cento e cinquenta peças. Uma vez que conseguissem montá-lo integralmente, a equipe seria agraciada com um novo quebra-cabeça contendo trezentas peças. O grupo que concluísse a tarefa primeiro seria premiado como reconhecimento pela sua conquista.

Figura 14: Atividades relacionadas com o quebra-cabeça.

A



B



C



**Legenda: A) Alunos do curso de formação de professores, em equipes, montando os quebra-cabeças; B) alunos decidindo estratégias; C) equipe que concluiu a atividade primeiro, juntamente com professores.**

Fonte: elaborado pelo autor

No âmbito da segunda etapa do primeiro ano do curso de Formação de Professores, foi promovida a participação dos estudantes como monitores na Escola Municipal Ary Parreiras, desempenhando funções de supervisão,

administração e apoio durante a realização da atividade de montagem de quebra-cabeças. Nessa escola específica, a atividade foi aplicada a aproximadamente 40 alunos do oitavo ano.

Os monitores foram divididos em duas equipes, uma atuando no auditório da escola e a outra na biblioteca, acompanhando os grupos de alunos do oitavo ano. A decisão de não utilizar a sala de aula para a execução dessa atividade também foi adotada nesse contexto. A dinâmica permaneceu a mesma, com a montagem de dois quebra-cabeças contendo quantidades distintas de peças. A equipe que concluísse o desafio primeiro seria agraciada, embora essa informação não tenha sido compartilhada com as turmas, para as quais a atividade foi apresentada como uma dinâmica diferenciada, dissociada das aulas rotineiras.

Como resultado dessa experiência, pôde-se observar tanto o comprometimento dos alunos que desempenhavam a função de monitores quanto o engajamento dos estudantes participantes da atividade. É notável como o aluno, ao assumir o papel de monitor, sente-se responsável por ensinar e, conseqüentemente, aprende também, o que resulta em um aumento do seu envolvimento, empatia e preocupação com o próximo. Um aluno do primeiro ano do Curso de Formação de Professores relatou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em encontrar estratégias para concluir a atividade.

Essa vivência demonstra a importância de práticas pedagógicas que envolvam a participação ativa dos alunos como monitores, permitindo-lhes desenvolver habilidades de liderança, cooperação e empatia. Além disso, evidencia a relevância de estratégias de ensino que estimulem a resolução de problemas e o pensamento crítico, promovendo a construção do conhecimento de forma participativa e significativa. A atividade de montagem de quebra-cabeças revelou-se não apenas como um desafio cognitivo, mas também como uma oportunidade de desenvolvimento socioemocional, despertando nos estudantes um senso de responsabilidade e um maior interesse pelo processo de aprendizagem.

Figura 15: momentos da atividade "Protagonismo jovem".



**Legenda: A) Professores Fabiano, Venina do CIEP 343 e Daniel da UFF; B) alunos de blusa branca, do curso de formação de professores, auxiliando na montagem dos quebra-cabeças; C) alunos concentrados na atividade.**

Fonte: Próprio autor

#### 5.3.9 Atividade 8: Exposição Cultural

A expansão do processo de aprendizagem além dos limites físicos da sala de aula tem emergido como uma abordagem crescentemente valorizada no âmbito educacional contemporâneo. A condução de atividades escolares extramuros proporciona uma variedade de vantagens tanto para os discentes quanto para os docentes. Ao explorar novos ambientes e contextos, os estudantes se veem imersos em experiências práticas que fomentam a estimulação criativa, o desenvolvimento de competências sociais e a ampliação dos horizontes da aprendizagem.

A realização de atividades extracurriculares, fora do ambiente tradicional de ensino, no caso em questão uma sala de aula, desempenha um papel relevante na promoção da interdisciplinaridade no contexto educacional contemporâneo. Ao integrar distintas disciplinas, tais atividades incitam os estudantes a estabelecer conexões entre conhecimentos e habilidades provenientes de múltiplas áreas do conhecimento, o que confere maior relevância e contextualização ao processo de aprendizagem. Sob essa perspectiva, as atividades interdisciplinares favorecem uma compreensão mais abrangente e abarcadora dos temas abordados, ao mesmo tempo em que estimulam o desenvolvimento da capacidade analítica e sintética dos estudantes, proporcionando uma apreensão mais aprofundada e integrada do mundo que os cerca.

A participação dos estudantes em eventos extracurriculares desempenha um papel significativo no desenvolvimento da sua identidade individual e na conquista de espaço dentro da comunidade escolar. De acordo com Dewey (1934, p. 72), "o outro nos provoca a sermos melhores". Essa citação enfatiza a importância da interação com o outro como um estímulo para o crescimento pessoal e social. No contexto da promoção de uma exposição cultural no ambiente escolar, busca-se não apenas apresentar diferentes perspectivas do outro sobre temas em construção, mas também provocar as dimensões sensoriais e emocionais de cada indivíduo que participa e contribui para a construção do que está exposto. Essa abordagem visa estimular a reflexão, a empatia e a valorização da diversidade, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade e o senso de pertencimento dos alunos.

No contexto específico do CIEP 343 em Laje do Muriaé, a exposição cultural desenvolvida pelos alunos teve a participação de toda a comunidade escolar, representando uma culminância do trabalho realizado pelos professores e pela equipe de gestão ao longo do primeiro semestre de 2022. Durante o evento, foram apresentadas várias pesquisas sobre a localidade, evidenciando o interesse em explorar a história e a cultura de Laje do Muriaé/RJ.

Dentre os projetos apresentados, destaca-se a contribuição da turma 1001 do curso de Formação de Professores, que abordou as três ruas principais da cidade. Os alunos empreenderam uma pesquisa minuciosa sobre

os nomes dessas ruas, investigando também a identidade das pessoas às quais esses nomes estão relacionados. Além disso, registraram os pontos culturais existentes ao longo dessas vias, enriquecendo assim o conhecimento sobre o contexto urbano local.

No que tange à materialização dos trabalhos, as fotografias utilizadas foram capturadas pelos próprios alunos. No pátio da escola, uma tenda foi montada para abrigar as fotos e os trabalhos confeccionados em sala de aula, permitindo uma comparação das transformações ocorridas ao longo do tempo. Como parte do acervo exposto, foi realizado um mosaico com o mapa de Laje do Muriaé, utilizando imagens da década de 1960 provenientes de acervos pessoais e da internet, bem como fotografias recentes da década de 2020, registradas pelos próprios estudantes.

Para a organização e montagem da exposição, foi requerido um total de oito sessões de aula, distribuídas em diferentes etapas. Uma aula foi destinada à seleção do tema da exposição, duas aulas foram dedicadas à escolha e seleção das imagens a serem apresentadas, outras duas aulas foram alocadas para a atividade de confecção do mosaico do mapa, e três aulas foram dedicadas à montagem da estrutura expositiva no pátio da escola. É essencial destacar que muitas das informações abordadas na exposição já eram de conhecimento prévio dos alunos, reforçando, assim, a importância de envolvê-los como protagonistas nesse tipo de atividade, em virtude das atividades prévias que foram desenvolvidas sobre a história local.

Após a finalização da exposição cultural, foi conduzido um diálogo colaborativo com os alunos, com o intuito de promover uma análise crítica do evento, visando identificar suas preferências e observações relevantes. Essa etapa reflexiva proporciona uma oportunidade ímpar de avaliação e aprimoramento contínuo do trabalho realizado, conforme destacado por Erikson (1968, p. 98).

Figura 16: Imagens relacionadas à atividade "Feira Cultural"



**Legenda: A) Mosaico com fotos antigas; B) alunos que fizeram a pesquisa, juntamente com as professoras Venina e Tatiane e Eu; C) Convite da Feira Cultural.**

Fonte: Elaborado pelos estudantes (2022).

Nesse contexto, as conquistas advindas da exposição cultural são notáveis. Através do engajamento ativo dos alunos na seleção do tema, escolha das imagens e na confecção do mosaico do mapa, a exposição permitiu o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, organização, comunicação e trabalho em equipe. Além disso, a participação da comunidade escolar e a exposição das pesquisas sobre a localidade evidenciaram um maior interesse em explorar a história e a cultura do local, contribuindo para o fortalecimento do senso de identidade e pertencimento dos estudantes.

No entanto, é importante também considerar alguns possíveis desafios ou pontos negativos que podem surgir durante o processo de realização da exposição cultural. A falta de recursos financeiros e materiais adequados, a necessidade de conciliar as atividades extracurriculares com as aulas regulares e a limitação de tempo podem representar obstáculos a serem enfrentados. Além disso, a disponibilidade e participação dos alunos e demais membros da comunidade escolar podem variar, afetando a efetividade da exposição.

Diante dessas considerações, é fundamental buscar estratégias para superar esses desafios e maximizar os benefícios da exposição cultural. Isso pode incluir o estabelecimento de parcerias com instituições locais, a busca por

recursos alternativos e o planejamento cuidadoso das atividades, de modo a garantir a participação ativa e engajada de todos os envolvidos. A análise crítica e o diálogo com os alunos, como mencionado anteriormente, desempenham um papel crucial nesse processo, permitindo identificar pontos de melhoria e oportunidades de crescimento para futuras exposições.

Em suma, a realização de uma exposição cultural proporciona diversas conquistas aos alunos, tais como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a valorização da identidade local e o fortalecimento dos laços comunitários. Contudo, é necessário estar atento aos desafios inerentes ao processo e buscar estratégias para superá-los, a fim de promover uma experiência enriquecedora e significativa para todos os envolvidos.

Após a conclusão da exposição, foi identificada a necessidade de desenvolver uma cartilha que sintetizasse de maneira concisa as atividades realizadas durante o evento. Essa cartilha, disponível tanto em formato digital quanto impresso, tem como objetivo enriquecer o conhecimento dos educadores no campo da educação patrimonial, a fim de prepará-los para a efetivação de aulas interdisciplinares. A disponibilidade em diferentes formatos visa facilitar o acesso e a disseminação da cartilha, enquanto o seu conteúdo busca contribuir para a formação e aprimoramento dos professores, estimulando a valorização da identidade local e fomentando o envolvimento ativo na preservação do patrimônio cultural.

### **5.3.10. CARTILHA**

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

## Protagonismo Jovem e Identidades Regionais

Por Fabiano Madeira Lacerda e Daniel Costa de Paiva  
 sphabiano@hotmail.com  
 tecgrupopontocom@gmail.com



## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A Educação Patrimonial surge para valorizar os aspectos culturais de uma sociedade, incluindo bens materiais duráveis e não duráveis.

Os espaços educacionais conectam Educação Patrimonial de forma interdisciplinar sem comprometer o currículo mínimo exigido pelos entes federativos. Os temas curriculares podem ser enriquecidos com a **HISTÓRIA LOCAL**.

A dinâmica do conteúdo é uma **ATITUDE** a ser desenvolvida ao longo do período letivo, valorizando o protagonismo do professor.



"A ESCOLA E EU"

"SEMEANDO VALORES NA ESCOLA PARA A VIDA"



"OS BENEFÍCIOS DO QUEBRA-CABEÇA"

"PROTAGONISMO JOVEM"



"MEMÓRIAS DE LAJE DO MURIAÉ"

"ONDE EU ESTOU EM LAJE DO MURIAÉ".

\*Disponíveis em  
<http://infes.uff.br/mestrado-em-ensino-dissertacoes-defendidas/>



## DICAS AO PROFESSOR

- Mediar - Facilitar a aprendizagem, promovendo a construção colaborativa do conhecimento e estimulando a interação entre os alunos.
- Coordenar - Orientar e guiar os alunos em sua jornada educacional, ajudando-os a compreender o conteúdo e realizar atividades.
- Dialogar - Comunicar com os alunos, promovendo uma educação participativa e colaborativa.
- Planejar - Selecionar as metodologias e recursos mais adequados para a transmissão do conhecimento e aderentes aos objetivos educacionais.



## DIREÇÃO, COMUNIDADE e ALUNO

- A gestão oportuniza abordagens fora da sala de aula, integradas com a visibilidade da instituição.
- A comunidade escolar desempenha um papel fundamental, fornecendo informações relevantes para as discussões do contexto local.
- A formação do aluno ocorre no dia a dia da escola.
- O aluno pode aplicar essa experiência no ambiente de trabalho.



## Conexão e Gratidão

### COM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, VAMOS:

- Despertar nos alunos o sentimento de gratidão pela sua história de vida e estimular a conexão com o ambiente em que vivem;
- Buscar protagonistas históricos;
- Desenvolver o hábito e cultivar valores culturais;
- Fomentar habilidades que permitam a transmissão desse conhecimento para onde quer que os alunos exerçam suas atividades;
- Formar cidadãos conscientes e críticos desde os primeiros anos de escolaridade.

A Cartilha de Educação Patrimonial permite que o estudante mergulhe na história local e se prepare para o mercado de trabalho.



Mais informações estão disponíveis no  @TECGrupo e em: <http://infes.uff.br/mestrado-em-ensino-dissertacoes-defendidas/>

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história local a partir dessa relação com a história do mundo e do país é uma atividade interdisciplinar que torna a escola parte da cidade. A escola deixa de ser uma instituição alheia ao cotidiano da comunidade ou uma instituição fora daquela comunidade para pertencer a ela, fazer sentido. Ela passa a aprender com o bairro, com a cidade e expande para o mundo. Desse aprendizado emergem conhecimentos que serão úteis para as questões que se impõem no cotidiano do lugar. Essa Pedagogia de Bairro se materializa nas atividades desenvolvidas na medida em que permitiu que a escola fosse para a cidade e, a partir dela, discutisse temas importantes do currículo.

Na perspectiva da educação patrimonial, as atividades desenvolvidas buscaram desenvolver um pensamento crítico dos estudantes a respeito do patrimônio e dos seus significados para uma cidade. O estudo do patrimônio esteve dissociado do modelo museificado para estabelecer um diálogo com o presente, sem com isso se desvincular da memória que o patrimônio representa.

Essa história foi contada pelos anciãos da cidade, pelas cartas de antigos moradores e pelos registros, do presente, que os estudantes trouxeram, vinculando os tempos e as histórias contadas. Especificamente no caso de Laje de Muriaé, há um significativo fluxo de jovens que saem da cidade em busca de empregos e oportunidades em outras cidades e na capital. A ausência de narrativas que coloquem a cidade na história do estado e na história nacional interfere mesmo na autoestima de seus residentes, que não atribuem importância econômica e cultural à cidade e almejam a migração. Assim, é importante desenvolver estratégias educativas que contribuam com o fortalecimento da identidade local, por meio da valorização do patrimônio artístico monumental e cultural.

Esse processo, estimulado nos estudantes jovens, pode levar a movimentos de luta para resolver problemas que afetam a juventude local, como acesso a emprego e à universidade, seguindo o exemplo já mencionado da Maria Antonieta, que lutou pela instalação de uma escola de ensino médio. É importante que eles se reconheçam como sujeitos históricos que podem também ressignificar, produzir e reconstruir o patrimônio local. Esse patrimônio constitui a identidade e as subjetividades desses sujeitos, em uma relação que

é dialógica. O estudo do patrimônio não foi realizado somente a partir de sua estrutura técnica, mas na relação dialógica que ele estabelece com a comunidade. É dialógica porque, ao mesmo tempo em que as memórias e experiências sociais com o patrimônio constituem a identidade da comunidade, elas também transformam o patrimônio, atribuindo a ele novos sentidos e usos.

Este projeto não foi capaz de impactar todos os jovens da cidade, na medida em que o público-alvo foi limitado e não foram realizadas avaliações após a atividade. Mas ele semeou uma ideia de educação patrimonial como educação crítica. Paulo Freire dizia que, se pensarmos nos grandes problemas que queremos resolver e como não temos condições de resolvê-los, não nos movimentaremos naqueles pequenos passos que podemos dar hoje.

Houve um estímulo para que as atividades realizadas não se esgotassem nelas mesmas, mas dialogassem com a escola e com a comunidade em momentos de publicização de imagens e cartazes e em materiais didáticos que ficarão para as próximas turmas. Também nessa perspectiva de construção de uma atividade dialógica para contar a história da cidade foi associada aos fatos do Brasil e do mundo, de maneira dialógica e demonstrando que a história não é linear nem homogênea. Em um mesmo tempo diferentes fatos em diferentes lugares dialogam entre si e ajudam a construir a história. No entanto, as narrativas legitimadas são sempre aquelas construídas pelo poder dominante, pelas elites, as quais buscam trazer para si o protagonismo da história e das mudanças que o mundo sofreu ao longo do tempo. Com isso, o cidadão comum não se identifica como parte da história quando faz a sua roça, luta pela escola em sua comunidade ou constrói coletivamente uma praça.

Conforme indicado por Chauí (2009), é importante resgatar a autoestima das comunidades, para que elas se reconheçam como sujeitos históricos. É desse reconhecimento que emerge a ação para a mudança social. As mudanças na história, como indicado por Bhabha (2001), não são feitas somente nos marcos históricos que os livros didáticos destacam, mas em fissuras identificadas pelos divergentes, nas quais são construídas pequenas mudanças que levam as grandes revoluções nos paradigmas existentes. Assim, a luta por uma escola em uma pequena comunidade pode fazer emergir

uma transformação em uma legislação que impactará todo um país ou mais comunidades.

Esse reconhecimento de que somos sujeitos históricos é importante na formação escolar porque transcende a ideia de educação somente para a racionalidade instrumental. Os estudantes desenvolvem uma racionalidade crítica, por meio da qual se colocam como sujeitos históricos capazes de empoderar uns aos outros e construir lutas coletivas para a mudança social.

Assim, embora as atividades propostas nesse trabalho não tenham sido capazes de atender a todos os aspectos idealizados na etapa de planejamento, elas contribuíram com a visibilidade de narrativas invisíveis nos livros de história a respeito de Laje do Muriaé, inseriram a cidade no mapa virtual e estimularam um pequeno grupo de jovens a conhecerem a si mesmo a partir do lugar que habitam.

Com isso, houve recomendação formal à Secretaria Municipal de Educação de Laje do Muriaé para que o projeto assuma escala na rede municipal de educação, sendo realizado em outras instituições municipais de ensino, com a participação e formação de professores para a realização das atividades e reformulação das ações para que orientem práticas pedagógicas em educação patrimonial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Educação - para quê? *In: Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado? Tradução de Newton Ramos de Oliveira. *In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (org.). Quatro Textos Clássicos*. São Carlos: UFSCar, 1992. Publicação interna.

ALMEIDA, L. R. A emoção na sala de aula: implicações do afeto no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n. 28, p. 64-74, 2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 41-55, jun. 2007. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2007000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100006&lng=pt&nrm=iso) . Acesso em: 22 ago. 2022

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: rompendo a Dicotomia na educação. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>. Acesso em: 13 jul. 2022.

AZEVEDO, Rodrigo. A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização, 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>. Acesso em: 9 out. 2022.

BALESTRA, M. L. Piaget e Vygotsky: repensando o papel dos conceitos de assimilação e acomodação. **Psicologia Escolar e Educacional**, [São Paulo], v. 11, n. 1, 43-52. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMGARTEN, M. Fazer ciência na periferia: internacionalizar é preciso? *In: BAUMGARTEN, M. (org.). Sociedade, conhecimentos e colonialidade: olhares sobre a América Latina*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2016. p. 151-167.

BELIZIO, L.A., and RADAELLI, I.M. Educação como ferramenta de preservação do patrimônio cultural brasileiro. *In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. Reflexões e práticas na formação de educadores [online]*. Rio de

Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 101-109. ISBN 978-85-7511-475-9. <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0008> .

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Humanitas, 2001.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Decreto 3.551, de 04 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o programa nacional do patrimônio imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 151, p. 82. Disponível em : <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3551&ano=2000&ato=c86UTRE1kMNpWT739> . Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 24520, 06 dez. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-25-30-novembro-1937-351814-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 06 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.465, de 10 março de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 02 jan. 2023.

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

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EdUSP, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CASPARY, H.M. Há + de ½ Século + ou – (recordações). 2º fascículo. Campos. 1962.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CHOAY, Françoise. **O patrimônio em questão**: antologia para um combate. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CNES. Laje do Muriaé, RJ. c2023. 1 imagem de satélite, color.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita**: afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas 2007.

COSTA, A. C. G. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE, 2016.

CYPHER, James. **Orozco**: life and works. Nova York: Universe Books, 1982.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Metamorfose do patrimônio: p papel do historiador. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 34, p. 79-89, 2012.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Nova York: The Macmillan Company, 1934.

DUARTE, Laura Roseli Pael. **Arqueologia e a preservação do patrimônio cultural**: educação patrimonial em Alcinoópolis/MS. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

DUNN, R.; DUNN, K. **Teaching secondary students through their individual learning styles**: practical approaches for grades 7-12. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo e Modernidade (Introdução às Palestras de Frankfurt). **Boundary 2**, [Durham], v. 20, n. 3, p. 55-84, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 37-68.

ECONOMÍA y patrimonio cultural en contextos urbanos. Palestra por Ramon Villamizar Maldonado . [Bogotá]: CRAI, 2018. 1 vídeo (48 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9qOepSIBWxw>. Acesso em: 01 out. 2022.

ERIKSON, E. H. **Identidade**: juventude e crise. Nova York: W. W. Norton & Company, 1968.

ESTEVAM, Carlos. **A questão da cultura popular**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1963.

FERNANDES, F. C. Patrimônio Cultural Imaterial: conceitos, categorias e desafios. *In*: ARANTES, A. A.; VARGAS, H. S. (Orgs.). Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos. Rio de Janeiro: IPHAN, 2010. p. 131-144.

FERREIRA, Danielle da Silva. Patrimônio histórico local e saberes docentes: perspectivas em dialética nos anos iniciais. *In*: COLÓQUIO DE HISTÓRIA DA UNICAP, 5., Recife. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013, p. 247-260. **Anais** [...]. Recife: UNICAP, 2013. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.247-260.pdf>. Acesso em 3 ago. 2022.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 88-103, jan./jun. 2019. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12003/8647>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FERREIRA GULLAR. **Cultura popular posta em questão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

FILGUEIRAS, Andrea Rocha Santos. O papel da história oral na produção de um inventário participativo. Disponível em: [https://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1524256081\\_A\\_RQUIVO\\_ANDREA\\_ROCHA\\_Opapeldahistoriaoralnaproducaodeuminventarioparticipativo.pdf](https://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1524256081_A_RQUIVO_ANDREA_ROCHA_Opapeldahistoriaoralnaproducaodeuminventarioparticipativo.pdf). Acesso em: 01 de ago. de 2022.

FIORI, W. R. **Psicologia e educação**: aprendizagem, ensino e desenvolvimento humano. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim *et al.* **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014.

FRASES de Zygmunt Bauman, Pensador, 2022. Disponível em: [https://www.pensador.com/frases\\_zygmunt\\_bauman/](https://www.pensador.com/frases_zygmunt_bauman/). Acesso em: 28 jul. 2022.

FRATTARI, Najla Franco. Insegurança e medo no mundo contemporâneo: uma leitura de Zygmunt Bauman. **Sociedade e Cultura**, [Goiânia], v. 11, n. 2, p. 397-399, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5298/4337>. Acesso em: 05 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Cortez, 2021.

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

FREITAS-MAGALHÃES, A. **A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano**. 3. ed. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2011.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **As emoções na perspectiva da psicologia cognitivo-emocional**. Braga: Psiquilibrium Edições, 2011.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 93-107, Jan./Abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100007>.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GENTILE, Paola. Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola". Entrevistado: Antonio Nóvoa. Nova Escola, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 20 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Hermínia Prado; TAVARES, Raquel Rocha. Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. **Revista Uniitalo em Pesquisa**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 188-203, 2016. Disponível em <http://pesquisa.italo.br/index.php?journal=uniitalo&page=article&op=view&path%5B%5D=63&path%5B%5D=62>. Acesso em: 23 set. 2022.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. [Rio de Janeiro]: DP&A, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOFFMANN, Katilene Godoy. **Dilemas identitários na educação patrimonial: entre orientações normativas e prática escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado

Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras *et al.* **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília; Petrópolis: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf) . Acesso em 18 dez. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Educação Patrimonial. 2021. **IPHAN**, Brasília. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LAJE DO MURIAÉ. Lei 677/2013, de 12 de setembro de 2013. Implementa ensino da história lajense nas escolas e educação para o trânsito. Laje do Muriaé: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <http://marcelocarreirovereador.blogspot.com/2014/07/lei-que-implementa-ensino-da-historia.html?m=1> . Acesso em: 02 de jan. de 2023.

LAJE DO MURIAÉ. [Lei Orgânica Municipal (1990)]. Laje do Muriaé: Câmara Municipal, 1990. Disponível em: <http://prevlaje.web21f35.uni5.net/arquivos/admin/arquivo/Lei%20%20-%20Lei%20Organica%20-%20Laje%20do%20Muriae-Copiar.pdf> . Acesso em: 02 de jan. de 2023.

LEAHY, Robert L.; TIRCH, Dennis; NAPOLITANO, Lisa A. **Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**. Tradução Ivo Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

LONDRES, Cecília. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: MinC: Iphan, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O currículo como espaço-tempo de significação social. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./mar. 2011.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-49.

MACHADO, Sandra. O poder transformador da educação patrimonial. Agosto de 2015. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/3025-o-poder-transformador-da-educacao-patrimonial> . Acesso em: 9 out. 2022.

MAGALHÃES, L. H.; ZANON, E.; BRANCO, P. M. C. **Educação patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Editora UniFil, 2009.

MALAGOLINI, Anny. 13 frases de Paulo Freire no centenário do educador. **DCI**, São Paulo, 19. jun. 2021. Disponível em: <https://www.dci.com.br/dci-mais/noticias/mundo/frases-de-paulo-freire/140573/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

METODOLOGIA. **CEDERJ**, 2022. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/metodologia/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MISRAHI, R. **Felicidade: um ensaio sobre a alegria**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com tecnologias. *In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 12., 2004. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2004.

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MUNIZ, I. **A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar**. Itabuna: Via Litterarium, 2012.

NETO, Dilermando Pereira Torres. **Cidade, história e memória: educação patrimonial em São Bento do Una – PE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

O QUE é a BNCC?. **Fundação Lemann**, 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc> . Acesso em: 03 jan. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAIVA, Kaliene Alessandra Rodrigues de. **Ensino de história e educação patrimonial na escola: o Instituto Ary Parreiras enquanto reflexão sobre os lugares de memória**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PEREIRA, Bruno Ribeiro da Silva; MACHINI, Mariana Luiza Fiocco.. A invenção do cotidiano. *In: Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo:

Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2016. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/invenção-do-cotidiano>. Acesso em 10 jan. 2023.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro :Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PIAZZA JUNIOR, W. **História da psicologia: reflexões sobre o desenvolvimento histórico da psicologia moderna**. São Paulo: EDUC. 1994

PONTUSCHKA, N. P.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. C. A Geografia como ciência e disciplina escolar. *In*:\_\_\_\_\_. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-104.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 77-92.

ROSA, Simone Menezes. **Escola Parque da Natureza de Brazlândia: utopias educacionais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the south: justice against epistemicide**. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2010.

SANTOS, Cristina Sueli. **Educação Patrimonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Viçosa, Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

SILVA, Fiderisa da; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 29-50, 2013. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/2478> . Acesso em: 9 nov. 2022.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Narrativas identitárias e educação patrimonial no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 17-36, 2017.

SILVEIRA, Rafael Branco da; PAULISTSCH, Vivian da Silva. A (In)visibilidade do patrimônio histórico e cultural: um estudo sobre o patrimônio do município de Rio Grande. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 12, p. 248-258, 2017.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**: estudos em psicologia social. Tradução de Sergio Telles. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

TAVARES, Daniel Rodrigues. **O ensino de história por meio da educação patrimonial na ilha de Mosqueiro**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação Patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: IPHAN, 2013. (Caderno Temático, 3).

TOLENTINO, Mirian. Educação patrimonial: a valorização do patrimônio cultural brasileiro. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 36, p. 83-90, 2012. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/revistadoiphan/revista\\_iphan\\_36\\_artigo\\_06.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/revistadoiphan/revista_iphan_36_artigo_06.pdf) f. Acesso em: 19 jan. 2023.

TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TOSTES, Carlos Eduardo Fingolo. **Iniciativas para incentivo à educação patrimonial em municípios do noroeste fluminense**. Orientador: Daniel Costa de Paiva. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020. Disponível em: <http://infes.uff.br/wp-content/uploads/sites/147/2021/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Carlos-Eduardo-F%C3%ADngolo-Tostes.pdf> Acesso em: 9 out. 2022.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996.

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

VASCONCELOS, Elias Mota **Educação Patrimonial na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Ambrósio em Santarém-PA e a Formação do Turista Cidadão**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Turismo) - Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Editora 34. 1975.

ZINS, J. E.; ELIAS, M. J.; MAHONEY, A. R. Promoting social and emotional competence in children. *In*: ZINS, J. E. *et al.* (ed.). **Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, 2007.