

## AS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BAIRRO BOM JARDIM

Littbarski de Castro Almeida<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho é uma reflexão gerada sobre as possíveis contribuições da utilização da educação patrimonial como prática pedagógica da disciplina de história em escolas situadas em regiões urbanas periféricas, apresentada como parte de uma pesquisa que ainda está sendo desenvolvida no mestrado profissional em ensino de história. Portanto, apesar de não trazer resultados, o presente ensaio traz discussões teóricas acerca da aplicação da metodologia acima citada dentro do contexto do Bom Jardim, um bairro da periferia de Fortaleza. Na introdução será analisado o contexto socioeconômico do bairro, no desenvolvimento será realizada a discussão teórica acerca da metodologia e na conclusão será proposto um guia didático com um percurso histórico pelos lugares de visitação. Diferente das práticas mais conhecidas de educação patrimonial, em que estudantes e professores visitam museus, centros históricos das cidades ou até mesmo comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, adota-se aqui os lugares de vivência coletiva situados no bairro. A ideia é que os alunos percebam que as periferias urbanas tem patrimônio cultural e são imbuídas de história e de memórias. Se o lugar em que vivem tem história, seus moradores também tem.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial. Ensino de História. Bom Jardim.

### INTRODUÇÃO: O BOM JARDIM TEM HISTÓRIA

O território do Grande Bom Jardim está situado na periferia de Fortaleza e carrega uma realidade diária de exclusão social, com moradores em situação de miséria e que possuem uma rede de equipamentos de cultura e lazer que não condiz com a grande população do lugar, uma comunidade extremamente carente de serviços públicos. O perfil dos moradores é constituído por uma maioria de pessoas desfavorecidas, de baixa renda, bem como boa parte das residências do território são frutos de ocupações e invasões, ou seja, há uma ocupação desordenada do espaço local, com várias famílias morando em situação insalubre.<sup>2</sup> Essa é, no geral, a situação das periferias urbanas:

---

<sup>1</sup> Professor de história da rede pública estadual do Ceará pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), graduado em história pela UFC, especialista em teoria e metodologia do ensino de história pelo ISEIB e mestrando em ensino de história pela UFRN. Email: [karolinalitt@gmail.com](mailto:karolinalitt@gmail.com)

<sup>2</sup> Segundo dados do último Censo (2010) feito pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), os cinco bairros que compõem o Grande Bom Jardim (Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira) estão entre os 12 mais vulneráveis da capital cearense. O GBJ

a periferia constitui materialização de mecanismos de exclusão/segregação, tais como: habitações insuficientes e de má qualidade, inexistência de infraestruturas, baixa possibilidade de acesso rápido e confortável aos lugares de trabalho, malha viária e equipamento de transporte coletivo deficientes etc, definição essa em consonância com a realidade do Bom Jardim, fruto do processo histórico de produção do espaço urbano de Fortaleza, que traz a segregação socioespacial. O bairro carece de serviços essenciais como saúde, educação, saneamento básico, transporte público, entre outros serviços, que mesmo existentes, não suprem adequadamente a demanda de seus moradores. (FRANÇA, 2011, p.40).

Essa situação social acaba por gerar um contexto de violência e de violação dos direitos humanos muito presentes no bairro, que já se tornaram inclusive estigmas do lugar, referido por muitos como o “vixe” ou de forma irônica como o “território da paz”. Contribuem para essa visão estereotipada e negativa do bairro o sensacionalismo dos programas policiais e os alarmantes índices de homicídios no território.<sup>3</sup>

Ensinar história na rede pública do bairro é lidar com estudantes que vivem em seu cotidiano essa realidade e que, logicamente, carregam-na para as salas de aula de forma indelével. Em sua maioria, são estudantes pobres, com pouco apoio da família, que costumam não ir à escola com frequência porque não podem atravessar uma rua controlada por um grupo do crime organizado ou porque toda a rua alagou em um dia chuvoso. Às vezes, chegam à escola com fome também.

A questão é: como operacionalizar conceitos inerentes à história em sala de aula para alunos que, na prática, não os vivem? Cidadania, democracia, política, direitos humanos, são algumas das categorias de análise básicas para o ensino de história. Entretanto, como os estudantes que tem tantos direitos básicos negados, como a liberdade de ir e vir, o acesso público à saúde (o bairro não tem saneamento básico, por exemplo) ou o próprio direito à vida, podem compreender a dimensão de um conceito tão complexo e distante deles como o de cidadania? Os PCN's afirmam que:

---

integra a maior área administrativa de Fortaleza, a SER V e concentra os piores indicadores sócio-econômicos da cidade. Ainda segundo dados do IPECE, o GBJ possui 20.459 pessoas vivendo com até R\$ 70,00 por mês, o que configura um alarmante índice de pessoas em situação de miséria.

<sup>3</sup> O Bairro do Bom Jardim ocupa a 2º posição no ranking de bairros que apresentam mais mortes violentas de adolescentes, atrás apenas do Jangurussu, segundo dados levantados pelo Comitê Cearense Pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), da Assembleia Legislativa do Ceará, em relação ao primeiro semestre de 2017 em Fortaleza. Documento disponível em: [https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio\\_primeiro\\_semestre.pdf](https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_primeiro_semestre.pdf)

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1998, p.36).

Ou seja, a própria legislação reconhece as dificuldades de se trabalhar conceitos históricos com os estudantes, no geral. Considerando-se a realidade periférica, então, os desafios aumentam. A saída apontada acima pelos PCN's pode ser adaptada no sentido de não apenas historicizar o que é ser cidadão nas diferentes sociedades e períodos, mas de se questionar em sala de aula o que é ser cidadão em um bairro de periferia urbana. Nesse sentido, o conhecimento histórico acerca do bairro pode contribuir para entender a cidadania não apenas como o acesso aos direitos e conhecimento dos deveres, mas, sobretudo, como a luta coletiva pelo garantia desses direitos.

O bairro do Bom Jardim formou-se principalmente na década de 1960, quando pessoas de baixa renda passaram a sair de bairros que iam se tornando nobres e alvos de especulação imobiliária e de serviços comerciais, próximos ao centro da cidade, e migraram para os terrenos de alugueis baratos do que hoje é o bairro. Além dessa migração interna, várias pessoas também vinham do interior fugindo das secas que assolavam o estado no período:

[...] parte da população que chegava à cidade não tinha condição de adquirir um lote de terra para construir sua habitação, passando a ocupar as áreas menos salubres do bairro, a exemplo dos locais próximos aos corpos hídricos existentes na área (afluentes do rio Maranguapinho). Além da população oriunda do movimento campo-cidade, a formação do bairro também se deu por conta da mobilidade constante entre bairros de Fortaleza, ou seja, por pessoas que moravam em outros bairros e foram para o Bom Jardim, o que em última instância também é de migrantes. Acredita-se que provavelmente essa mobilidade tenha sido resultado da expulsão de bairros mais centrais por conta dos processos constantes de reestruturação urbana. (FRANÇA, 2011, p.45).

Assim, desde sua formação, o Bom Jardim é um lugar que concentra moradores de baixa renda e que já enfrentavam situações de vulnerabilidade social antes mesmo de chegar ao bairro. É nesse sentido que o conhecimento histórico da realidade local pode contribuir para que os estudantes compreendam a luta dos habitantes da região por direitos básicos como fornecimento de água tratada, saneamento básico,

equipamentos de cultura e políticas públicas em geral enquanto uma das dimensões do processo de cidadania. Um dos espaços de visitação aqui propostos, o Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ), configura uma materialização das lutas de moradores do bairro:

No processo de implantação do CCBJ, Cláudia e a equipe da SECULTCE fizeram algumas reuniões com a população do Bom Jardim, tendo sempre presentes e interessados os agrupamentos artísticos e ONGs da região, sendo que ambos expressam que anteriormente já tinham o pensamento e a vontade de possuir um centro cultural, e que a ação da Secretaria somente corroborou seus intentos. Alguns argumentam que o projeto do CCBJ teria advindo de uma proposição de uma ONG da região. O processo de construção do CCBJ chegou a ser protelado por ocasião de um conflito de interesses entre a SECULTCE e esta mesma ONG do Grande Bom Jardim que desejava ser a entidade gestora do centro cultural. Como isso não iria acontecer, a instituição impetrou ação judicial contra a Secretaria. Este litígio jurídico e a falta de recursos são apontadas como fatores determinantes para a demora no início das obras, o que acarretou certo desestímulo entre artistas e outros interessados na consecução do CCBJ. (MOURA, 2012, p.129).

Assim, pode ser visto que mesmo quando a população da periferia conquista um direito, há por parte do Estado uma narrativa que busca silenciar as lutas desses sujeitos, preferindo propagandar a conquista de um direito como uma benesse fornecida pelo governo. É por isso que a problematização dos patrimônios culturais do bairro se faz necessária. Manter viva e visível a memória e a história de lutas da população mais pobre é demonstrar que a periferia pode exercer a cidadania e que os sujeitos que a habitam tem história.

### **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA PERIFERIA**

A metodologia que melhor pode contribuir para essa historicização da comunidade local é a educação patrimonial, uma prática pedagógica em que alunos e professores saem a campo para estudar história através da visitação e da análise de patrimônios culturais e históricos. Seria, portanto, uma metodologia que considera o patrimônio cultural como fonte histórica e ponto de partida para o ensino de história. Tais práticas são normalmente feitas em centros históricos das cidades brasileiras, museus, monumentos em praças, prédios históricos, entre outros patrimônios.

Entretanto, há a problemática do que é ou deve ser considerado como patrimônio cultural em um país e se os patrimônios instituídos representam a população como um todo. Como é observado nos Cadernos de Educação Patrimonial:

Assim, também, é fundamental conceber a Educação Patrimonial em sua dimensão política, a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais. É preciso o enfrentamento do desafio de encarar a problemática de que, no Brasil, nem sempre a população se identifica ou se vê no conjunto do que é chamado de patrimônio cultural nacional. (FLORÊNCIO, 2015, p.23).

A educação patrimonial tem, então, uma dimensão que deve levar em conta as questões políticas de combates pela memória. A partir do momento em que o lugar da periferia é escolhido como o espaço dessa prática de ensino, está sendo feito um esforço de se desconstruir uma ideia de que só é patrimônio o que pertence às elites dirigentes da história nacional.

Além disso, a educação patrimonial está em consonância com o que é exigido do Ensino Médio nas diretrizes nacionais curriculares para a Educação Básica (DCN's), quanto ao objetivo principal do nível educacional básico, ou seja, a construção da cidadania:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p.145)

Dessa forma, na medida em que os estudantes poderão conhecer, analisar e perceber a existência dos patrimônios culturais que frequentam e fazem uso dentro de seu bairro enquanto lugares produzidos historicamente e que são também promotores de cultura e de vários regimes de temporalidade e historicidade, perceberão o quanto a comunidade do Bom Jardim, embora não esteja presente em seus livros didáticos e nas discussões em sala, é sim um lugar histórico e produtor de história.

O ensino dessa disciplina tem relação, portanto, com questões de identidade e de desenvolvimento de uma consciência histórica. O que seria essa consciência? Os

estudantes a possuem? Qual o papel do professor de história diante da formação dessa consciência?

De acordo com Cerri (2011), vários historiadores e filósofos já desenvolveram análises do que seria esse conceito, entre eles Raymond Aron, Gadamer e Phillippe Ariès.<sup>4</sup> Entretanto, o que mais tem exercido influência na historiografia sobre o ensino de história no Brasil tem sido o alemão Jorn Rüsen. A consciência histórica seria, segundo Rüsen (2010, p.57) “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Assim, a consciência histórica seria uma soma de faculdades mentais com as quais as pessoas se situam historicamente em um período temporal e orientam suas ações, fazendo relações com outros tempos, principalmente com o passado, ou seja, tem plena relação com a memória.

Assim, é importante destacar que, para o historiador alemão, a consciência histórica não seria uma meta a ser alcançada, a ser criada a partir da superação de uma alienação anterior. Não há inconsciência. Para Rüsen (2010), todos têm algum nível de consciência histórica, pois qualquer ser humano mantém uma relação de aprendizado,

---

<sup>4</sup> Na obra “Ensino de História e consciência histórica, Luis Fernando Cerri faz um mapeamento das diversas interpretações desses autores sobre o que seria a consciência histórica. Raymond Aron é o primeiro estudioso citado a partir de sua conferência “A noção de sentido da História” de 1957. Segundo Cerri, Aron concebe uma perspectiva da consciência como uma meta, pois elenca historiadores, filósofos e cientistas sociais como sujeitos que buscam um sentido (direção) na evolução histórica, tomando essa consciência como política e politizada, não sendo assim uma condição natural de todo ser humano, mas daqueles que tem uma formação teórica na área ou alguma preparação intelectual. Outro intelectual citado por Cerri que partilha da mesma perspectiva de Aron é Hans-Georg Gadamer, em sua conferência “Problemas epistemológicos das ciências humanas” de 1998, na qual interpreta a consciência histórica como uma tomada de consciência restrita ao homem moderno ou contemporâneo, que segundo ele passou por um processo de modernização que lhe garante a apreensão da historicidade. Para Gadamer, países e grupos que não passaram por esse processo, os grupos de países periféricos principalmente, não teriam essa capacidade de relativizar o pensamento e de compreender a historicidade, porque seriam ainda presos às tradições e ao passado. Estariam, portanto, em um estágio de alienação que resultaria em uma inconsciência histórica. Assim, segundo Cerri, Gadamer defende uma posição vanguardista para os profissionais da História, que deveriam levar a consciência aos que não a possuem. Phillippe Ariès e seu texto de 1989 “A história marxista e a história conservadora” também são analisados por Cerri em seu mapeamento. Ariès compartilha também da perspectiva de que a consciência histórica é uma meta, alcançada a partir do momento em que os homens se desprenderam de suas amarras nas pequenas comunidades e agrupamentos, perdendo o referencial local e passando a viver numa perspectiva global. A partir disso, ao viver sem referencial, despregados de seus lugares físicos e sociais, os homens modernos perceber-se-iam não apenas como agentes da história, mas determinados por ela.

interpretação, ruptura ou compreensão de passado, assim como expectativas de futuro. e o que existe é uma tipologia dessa competência, dividida em quatro tipos: crítica, exemplar, tradicional e genética.

A consciência histórica tradicional está ligada à manutenção de elementos temporais da tradição, a forma como os indivíduos percebem o tempo a partir da continuidade com os antigos costumes, festas e monumentos. A exemplar, como o próprio termo sugere, tende a perceber as condutas do passado como exemplos para a vida no presente. A consciência crítica desnaturaliza o passado enquanto exemplo ou tradição, buscando problematizá-lo e compreender as múltiplas facetas do processo histórico através da análise de fontes, reconhecendo que está inserido em um presente pleno de mudanças e continuidades, dessa maneira há uma ruptura com um passado que já não dita as normas e práticas da vida cotidiana. Já a genética não estabelece uma legitimação do presente conforme o passado ao mesmo tempo em que não rompe com ele, mas organiza uma relação de influência entre presente e passado, entendendo ambos como parte do processo histórico de construção da sociedade.

O ensino de história contribuiria então para a superação das consciências tradicional e exemplar, desenvolvendo nos alunos e professores a consciência genética e a crítica (SANTOS, 2012). Esses dois últimos tipos são tidos como objetivos da disciplina escolar de história porque é a partir deles que os estudantes poderão se apropriar das habilidades de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos de determinado tempo (contemporaneidade) e lugar (periferia urbana brasileira), rompendo com uma visão de mundo calcada nas tradições e exemplos cristalizados do passado e passando a reconhecer versões alternativas desse passado, de modo a se situar e agir no presente.

Assim, a educação patrimonial pode contribuir para que os estudantes percebam que a produção do conhecimento da disciplina escolar de história não depende exclusivamente da leitura do livro, mas também da interpretação das fontes que os rodeiam diariamente e o mesmo também vale para o professor, que muitas vezes se prende ao conteúdo curricular oficial. Logo, se os estudantes vivem, usam e atribuem sentidos aos diversos espaços do bairro, eles são sujeitos históricos que promovem mudanças e permanências em suas ruas e praças, alterando a dinâmica da vida em

sociedade. Só precisam construir essa consciência de uma forma mais crítica e perceber, a si e à comunidade, enquanto indivíduo e coletividade dotados de potencialidade histórica e, mais especificamente, enquanto cidadãos. A educação patrimonial dos lugares da periferia poderá ajudar os alunos a construir essa noção, visto que irá problematizar e historicizar seus lugares de experiência<sup>5</sup>, desenvolvendo também o senso de preservação da cultura local, um dos aspectos da cidadania, qual seja, cuidar e conservar o seu espaço de vida. De acordo com o Guia de Educação Patrimonial:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 4).

Ou seja, o objetivo principal do Ensino Médio, que é a formação cidadã, e as práticas de educação patrimonial estão intrinsecamente interligados, na medida em que promovem uma maior interação e afetividade entre os indivíduos e seus lugares sociais, podendo também gerar melhores rendimentos na escola e na disciplina de História.

Dessa forma, os grupos podem passar a se enxergar dentro do fluxo histórico-temporal e entender o próprio bairro como um elemento da história, enquanto comunidade, como destacado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. (BRASIL, 2006, p.75).

---

<sup>5</sup> O conceito de experiência como categoria de análise das relações sociais e históricas foi trabalhado por E. P. Thompson em seu clássico *A miséria da Teoria*, de 1981. As experiências vividas e percebidas podem trazer contribuições à pesquisa em Ensino de História na medida em que consideram a práxis dos indivíduos em constante diálogo com suas condições materiais. A experiência seria então o campo das práticas, do aprendizado, dos recuos, das rejeições, intervenções, formações de classes e de consciências. Esse pensamento vai ao encontro da ideia de que o indivíduo deve ser considerado também como transformador do seu meio, opondo-se ao marxismo ortodoxo que dá mais atenção às questões estruturais.

Para isso, a teoria que guia o estudo se baseia na observação dos elementos cotidianos como patrimônios, embora nem sempre sejam vistos como tal pela narrativa oficial, e, principalmente, em uma perspectiva que se concentre na visão dos grupos historicamente excluídos do exercício poder, que tem sua memória silenciada ao longo do tempo em detrimento de uma memória oficial dos grupos dominantes. Nesse sentido, pretende-se uma História vista de baixo, não para conferir às camadas populares um poder político que elas não tem, mas para estudar sua cultura e sua história, que nem sempre é vista no cotidiano das aulas nem em materiais didáticos, por exemplo. (HOBBSAWN, 2013). Por que os estudantes da Escola Santo Amaro não conhecem o Museu do Ceará, o Passeio Público ou a Praça do Ferreira, mas amam o Centro Cultural do Bom Jardim e a Praça de Santa Cecília? Ou por que a comunidade do Bom Jardim sentiu a necessidade de criar um espaço museal sobre o bairro se já existe um museu do Ceará? A história de baixo para cima pode nos fornecer um caminho para encontrar as respostas de tais questionamentos, na medida em que considera esses espaços acima como fontes históricas que podem nos revelar aspectos dos grupos que os criaram ou que os frequentam.

Sobre essas questões, Walter Benjamin nos alerta em suas teses sobre o conceito de história<sup>6</sup> que qualquer monumento de cultura é também um monumento de barbárie, visto que mobilizou esforços e muitas vezes sangue daqueles que o construíram em prol da glória dos mais favorecidos e detentores de privilégios. (BENJAMIN, 1987). É provável que esse seja o motivo pelo qual os jovens das comunidades periféricas de Fortaleza não tenham interesse pelos grandes monumentos históricos da cidade ou do país. Embora tenham sido construídos pelos social e politicamente excluídos, na verdade falam e perpetuam a memória de uma elite. O próprio processo de transmissão dessa cultura, segundo Benjamin, também é um processo de barbárie, que exclui, por uma série de motivos, a visitação e usufruto dos mais pobres. A esse respeito, em trabalho sobre o distanciamento dos jovens mexicanos dos museus na Cidade do México, Ana Montecón destaca que o processo de urbanização não planejado causa um

---

<sup>6</sup> Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod\\_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf)

descompasso entre o surgimento de bairros periféricos e a oferta de serviços básicos e de oferta cultural nesses lugares. Assim, museus, lugares promotores de eventos culturais, espaços de lazer, entre outros, são localizados próximos ao centro, fazendo-se distantes da população marginal das cidades. Assim:

¿Quiénes logran llegar a los museos? Aquellos que sortean exitosamente las barreras que dificultan el acceso: los que logran desplazarse y vencer la distribución concentrada e inequitativa de los equipamientos culturales, aquellos que actúan a contracorriente de la tendencia internacional hacia la disminución de la asistencia a espectáculos urbanos, en tanto crece el consumo a través de aparatos de comunicación masiva en el ámbito familiar y aumenta la inseguridad en las calles; los que pueden pagar el precio de entrada, que en el caso de los museos de la ciudad oscila entre 30 y 35 pesos (aproximadamente 3 dólares, que equivalen a un día de salario mínimo de una población que ha visto disminuir agudamente su poder adquisitivo desde la crisis económica de los años ochenta) (MANTECÓN, 2005, p. 245).<sup>7</sup>

Assim, mesmo que vençam as barreiras expostas acima, os jovens de periferia ainda tem dificuldade em obter o chamado capital cultural, as disposições necessárias para desfrutar e entender os ambientes culturais. (MANTECÓN, 2005). Isso faz com que alguns jovens voltem-se para os lugares do seu bairro como forma de ter acesso a cultura. Outros tantos ignoram ou não se apropriam desses lugares, por mais que lhe sejam próximos. Ou seja, o processo de transmissão da cultura também se revela uma barbárie de desigualdade social. É nesse sentido que Walter Benjamin nos adverte a ler a história a contrapelo, enxergando os anseios, o cotidiano e as ações daqueles que na maioria das vezes não são estudados nas obras historiográficas.

Portanto, a construção do ser cidadão através do ensino de história pode ser alcançada através das propostas de educação patrimonial na periferia. No Brasil contemporâneo, o acesso à cidadania é limitado principalmente no que tange ao campo social. Alguns direitos civis, por exemplo, não podem ser garantidos sem políticas públicas de bem estar social que reduzam as desigualdades sociais produzidas pelo

---

<sup>7</sup> Quem pode alcançar os museus? Aqueles que vencem com sucesso as barreiras que dificultam o acesso: aqueles que conseguem mover e superar a distribuição concentrada e desigual das instalações culturais, aqueles que agem contra a tendência internacional para a redução da participação em shows urbanos, enquanto o consumo através de dispositivos de comunicação de massa na família e aumenta a insegurança nas ruas; aqueles que podem pagar o preço de entrada, que no caso dos museus da cidade varia entre 30 e 35 pesos (aproximadamente US \$ 3, equivalente a um dia de salário mínimo de uma população que viu diminuir drasticamente o seu poder de compra desde a crise econômica dos anos oitenta).

capitalismo (CARVALHO, 2012). A liberdade de ir e vir, por exemplo, para os cidadãos que moram em bairros nobres, com acesso fácil ao lazer, às políticas culturais e que tem a possibilidade de possuir automóveis, por exemplo, é muito maior que a de um jovem morador da periferia, que depende do transporte público e sofre com conflitos territoriais entre grupos de crime organizado em seu bairro, ou que não consegue sair de casa para ir à escola em dias de chuva porque a rua alaga.

O entendimento do que é ser cidadão passa pela garantia dos direitos básicos na realidade material e a periferia, no caso desta pesquisa o Bom Jardim, é justamente o locus do déficit de cidadania. É importante ressaltar que aqui se entende o conceito de periferia não apenas no sentido territorial do termo – afastamento do centro –, mas, sobretudo no sentido sociológico, da ausência ou insuficiência de infraestrutura, serviços e direitos básicos.

Diante desse quadro, a história ensinada na educação básica em escolas localizadas em regiões de periferia urbana, só conseguirá operacionalizar com os estudantes o conceito e a noção de cidadania se antes conseguir discutir o que significa ser morador desses espaços e de que forma isso implica na necessidade de luta pela efetivação de direitos. O conhecimento histórico dos equipamentos públicos culturais do bairro, como uma praça, um centro cultural ou um projeto museológico e de como eles foram fruto de resistências por parte da população, pode também dimensionar a cidadania enquanto algo palpável e prático, que depende da ação dos sujeitos.

Integrar o aluno em sua comunidade de forma crítica é possibilitar ao mesmo que consiga pensar historicamente a sua vivência dentro do coletivo do qual faz parte, para que assim possa ter uma concepção ampla do que é cidadania, como está previsto nos DCN's:

O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária. (BRASIL, 2013, p.32).

A educação patrimonial potencializa a compreensão dos lugares enquanto fontes históricas, vestígios que revelam o processo histórico pelo qual passou determinada

comunidade. Entender-se como inserido nesse processo, contribui para a consciência histórica dos indivíduos, que passam a enxergar o seu bairro, sua cidade, seu lugar de experiência como fruto de disputas políticas, econômicas e, sobretudo, de projetos de futuro e de memória. Qual memória sobre a cidade de Fortaleza é perpetuada através dos monumentos patrimonializados? Os estudantes sabem que os lugares dos bairros de periferia também podem ser considerados como patrimônio cultural? Os alunos reconhecem esses espaços enquanto tal?

Há muitas práticas de aulas de campo em museus, em praças e lugares que são localizados no centro da cidade e, muitas vezes, em áreas nobres, entretanto, poucas vezes a periferia é considerada como um lugar vivo de história e de memórias que também fazem parte da formação histórica de Fortaleza. A invisibilidade das periferias urbanas é também resultado de práticas pedagógicas que muitas vezes as ignoram enquanto espaços de saber e de conhecimento científico.

Nesse sentido, a proposta de construir conhecimento histórico a partir da visitação de bens culturais na periferia tem o potencial de estabelecer uma visão de que as comunidades pobres tem o que preservar como parte de sua história e de suas memórias individuais e coletivas.

### **PROPOSTA DE UM PRODUTO DIDÁTICO**

O produto a ser elaborado consiste em um guia didático sobre educação patrimonial no bairro do Bom Jardim a partir das experiências em ensino de história com os estudantes na visitação e análise dos aspectos históricos de três espaços na localidade: A Praça de Santa Cecília, O Centro Cultural do Bom Jardim e o Ponto de Memória do Bom Jardim. Com o objetivo de ser utilizado em outras escolas de outros bairros e lugares o guia didático apresentaria a seguinte estrutura, dividida em duas partes:

A primeira parte traria uma sequência didática de duas aulas, uma sobre o conceito de patrimônio cultural e seus significados, para que os estudantes possam compreender como o conceito foi construído historicamente e entendam a sua existência no lugar onde moram. A segunda organizaria um debate sobre a possibilidade de identificar os lugares apontados acima enquanto patrimônios culturais do bairro, visto

que são atribuídos a eles sentido, significado e uso pelos moradores do Bom Jardim. Nessa primeira parte, o produto consistiria em um passo a passo sobre como realizar essas duas aulas, sendo a primeira uma exposição teórica e explicativa sobre os principais conceitos e a segunda uma aula com uma dinâmica dos objetos, na qual os alunos trouxeram objetos de sua casa que consideram históricos e que podem ser patrimônios culturais de sua família. O objetivo dessa segunda parte é construir a ideia de que todos podem ter patrimônios e objetos dignos de serem preservados para a posteridade.

A segunda parte do guia poderia apresentar um passo a passo sobre a visitação e análise dos patrimônios culturais do bairro apontados anteriormente, contando com os estudos resultantes dessas atividades, expondo-os a partir de fotografias, textos escritos e depoimentos de estudantes, com o objetivo de compreender a experiência obtida nessa intervenção pedagógica em educação patrimonial como um trabalho didático que contribui para um melhor entendimento da disciplina escolar de História no ensino básico.

O produto está diretamente relacionado à metodologia aplicada da educação patrimonial no ensino de história dos lugares considerados anteriormente. Esse método deve ser aplicado dentro e fora da sala de aula, tendo o patrimônio cultural do bairro como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. Assim, há a possibilidade de explorar também o ensino para além do espaço escolar, construindo conhecimento histórico nas ruas e locais públicos, entendendo como objeto desse trabalho uma concepção ampla de patrimônio cultural e concebendo os ambientes da escola e da comunidade como lugares de prática dessa metodologia, como destaca Teixeira:

A metodologia da Educação Patrimonial pode ser desenvolvida no ambiente formal de ensino (escolas) ou informal (comunidade, associações de bairro, museus, parques ambientais) e também se adequar a qualquer tipologia de patrimônio. (TEIXEIRA, 2008, p.201).

Tal metodologia aplicada nesse possibilita o conhecimento dos estudantes sobre o lugar e tempo em que vivem, contribuindo para sua percepção enquanto sujeitos históricos. Planeja-se, nesse sentido, um percurso pelos três lugares identificados, a ser realizado em dias diferentes. Em cada lugar os estudantes participariam ativamente do

processo de análise patrimonial, seguindo os passos sugeridos por Grunberg no Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial: a observação, momento de levantamento de opiniões, perguntas, percepções e impressões sobre o lugar, como forma de aguçar a curiosidade sobre espaço em análise; o registro, onde seriam materializadas as impressões sobre o lugar através de depoimentos escritos e fotografias; a exploração, momento em que seriam feitas as visitas guiadas aos lugares, bem como as posteriores pesquisas através de várias fontes, sejam imagens, depoimentos orais ou sites da internet; Por último, a apropriação, momento em que os estudantes se apropriam do bem estudado enquanto patrimônio cultural da sua comunidade e fazem uma releitura do lugar, através de depoimentos escritos e fotografias, que foram expostos no produto. (GRUNBERG, 2007).

Assim, a proposta também consiste na tarefa de se utilizar dos problemas sociais da comunidade para produzir conhecimento crítico e, em última instância, construir a noção de cidadania com jovens que enfrentam em seu cotidiano a exclusão de diversos direitos básicos. Assim:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2018, p. 31-32).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. In: **Walter Benjamin - Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, MEC, 2013.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, 2006.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: Algumas diretrizes conceituais. In: (Org). PINHEIRO, Adson Rodrigo S. **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

FRANÇA, Cristiane. **Acessibilidade e direito à cidade: estudo sobre a mobilidade espacial urbana dos moradores do bairro Bom Jardim, Fortaleza - Ceará**. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MANTECÓN, Ana. **Usos y desusos del patrimonio cultural: retos para la inclusión social en la ciudad de México**. In: Anais do Museu Paulista. São Paulo. N.Sér.v.13.n.2.p.235-256. Jul.-dez. 2005.

MOURA, Gyl Giffony Araújo. **A construção da memória social como política pública: o caso do Centro Cultural do Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará**. 2012. Dissertação (Mestrado em memória social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UNB, 2010.

SANTOS, Giovanna Aparecida Schittini dos. **Poder e patrimônio histórico: possibilidades de diálogo entre Educação Histórica e Educação Patrimonial no Ensino Médio**. In: EntreVer, Florianópolis, vol.2, nº2, 2012.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. **A Educação Patrimonial no Ensino de História**. Biblos, Rio Grande, 22 (1): 199-211. 2008.

**ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019**