

Educação Patrimonial no Ensino de História: uma transformação da consciência histórica

Victor Eduardo Chaves e Silva

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - Maranhão - Brasil

victoreduardochaves@gmail.com

Ana Luiza Mendes de Vilhena Frazão

Universidade Federal do Maranhão

São Luís - Maranhão - Brasil

ana.vilhena@discente.ufma.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como a educação patrimonial, integrada ao ensino de história, influencia a consciência histórica de estudantes no município de Raposa-MA. Adotou-se uma abordagem qualitativa em estudo de caso realizado com turmas da Escola Jarbas Passarinho, combinando análise documental, atividades pedagógicas contextualizadas, saídas de campo e registros avaliativos. O contato direto dos alunos com lugares e práticas da comunidade favoreceu a construção de vínculos identitários e ressignificou a relação dos alunos com o território, estimulando leituras mais críticas de permanências e mudanças históricas. Conclui-se que a inserção sistemática da educação patrimonial como eixo do currículo contribui para o desenvolvimento de competências críticas, aproximando o passado das trajetórias dos estudantes e das lutas sociais do território, e reforça o papel da escola como mediadora entre memória, identidade e cidadania.

Palavras-chave: Ensino de história. Consciência histórica. Patrimônio cultural. Memória coletiva. Identidade local.

Introdução

A cidade, enquanto espaço de vivencias, guarda elementos materiais e imateriais que articulam passado e presente e, ao mesmo tempo, possibilitam projeções de futuro. Em Raposa-MA, pequena municipalidade situada na Região Metropolitana de São Luís, esses elementos se manifestam sobretudo na pesca artesanal e no saber/fazer da renda de bilro que atravessa gerações. Tornar tais práticas em elementos didáticos para o ensino de história significa reconhecer que o patrimônio constitui um espaço de sociabilidades e identidades, com potencial para figurar nos currículos formais.

Todavia, a ausência sistemática da história local nos materiais didáticos distancia os alunos de sua própria trajetória coletiva e compromete a formação de um senso de pertencimento. Bloch (2001) descreve esse distanciamento como a necessidade da história interrogar continuidades e rupturas para além de narrativas lineares. Frente a tal lacuna, a educação patrimonial emerge como estratégia pedagógica capaz de articular a histórica local com a memória social em prol da transformação de uma consciência histórica crítica Rüsen (2010).

Nesse viés, o município de Raposa-MA, criado pela Lei Estadual n.º 6.129, de 01 de novembro de 1994, possui especificidades histórico-culturais que refletem o modo de vida de uma população fortemente ligada ao mar. Suas manifestações culturais constituem um rico acervo de expressões simbólicas que carecem de valorização institucional e escolar. Com base nisso, a pesquisa considerou que a valorização dessas expressões, ainda que cotidianas, permite a transformação de uma consciência histórica deliberada, fortalecendo a identidade local e ampliando a participação cidadã.

Neste artigo, buscou-se entender em que medida um roteiro de atividades patrimoniais - elaborado no âmbito do projeto “Conhecendo o Meu Município” - contribuiu para ampliar o reconhecimento dos estudantes sobre os bens culturais da urbe e fomentar a consciência histórica ancorada no território. A pergunta-eixo que orientou a discussão foi: como a inserção sistemática do patrimônio local no ensino de história reconfigura as representações dos discentes sobre a cidade e sua memória coletiva?

Para respondê-la, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, ancorada em três procedimentos complementares: (1) análise documental de registros oficiais e mapas históricos do município; (2) entrevista realizada com pescadores, rendeiras e lideranças religiosas; e (3) aplicação de um roteiro pedagógico que combinou aulas expositivas, saídas de campo e atividades avaliativas em três turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental.

Entrevistas e visitas técnicas foram fundamentais para estabelecer vínculos entre a narrativa pessoal e a memória coletiva dos sujeitos envolvidos, considerando-se a premissa de que a memória, na ótica de Halbwachs (1990), é um campo de disputas que depende de lugares e suportes. A escuta ativa dos agentes culturais da comunidade, associada à análise dos registros históricos e à vivência prática dos alunos em campo, favoreceu a articulação entre tempo histórico e espaço vivido, consolidando o elo entre ensino e realidade local.

O corpus empírico foi analisado à luz dos aportes teóricos de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), sobre educação patrimonial; de Halbwachs (1990), no que se refere à memória coletiva; e de Rüsen (2010), quanto à consciência histórica. Os dados evidenciaram que o ensino de história, quando mediado por práticas significativas e conectadas ao território, pode contribuir para o fortalecimento da memória social e da identidade cultural dos estudantes.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira discute os fundamentos conceituais da educação patrimonial e como sua interface com o ensino de história contribui para uma transformação da consciência histórica dos discentes. A segunda reconstrói a formação socioespacial de Raposa-MA, evidenciando como migrações, práticas produtivas e devoções constituem um patrimônio vivo. A terceira apresenta o itinerário didático “Conhecendo o Meu Município” e analisa seus resultados pedagógicos. Por fim, a conclusão sintetiza as contribuições da experiência para o debate sobre cidade, memória e patrimônio, indicando caminhos para políticas educacionais que integrem a escola às urgências da preservação cultural.

A educação patrimonial e seu impacto no ensino de história e na consciência histórica dos estudantes

A inserção consciente da educação patrimonial no currículo de história tem sido reconhecida como estratégia decisiva para a transformação da consciência histórica discente. Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 4), trata-se de um “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo”, capaz de mobilizar objetos, edificações, fotografias, manifestações culturais e paisagens enquanto evidências históricas.

Ao favorecer o contato direto com essas fontes, a prática patrimonial desperta a curiosidade, estimula a pesquisa e sustenta a construção de narrativas críticas sobre o passado. O enfoque patrimonial, portanto, amplia o alcance do ensino de história ao articular memória social e identidade, criando condições para que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, Teixeira (2008, p. 206) sublinha que trabalhar questões patrimoniais “oferece subsídios para a construção do conhecimento e da valorização dos bens

culturais, sejam eles materiais, imateriais, naturais ou construídos”, reforçando vínculos afetivos e pertencimento comunitário. A incorporação da história local ao currículo contribui para a transformação da consciência histórica dos estudantes, conforme proposta por Rüsen (2010), pois possibilita a construção de identidades vinculadas ao lugar, mediadas pela memória coletiva.

Hobsbawm e Ranger (2012) lembram que essa abordagem permite também discutir criticamente as tradições inventadas, ajudando o aluno a compreender continuidades e rupturas do processo histórico na sua localidade. Mais do que a simples conservação de bens materiais ou imateriais, a educação patrimonial contribui para que os sujeitos reflitam sobre sua própria história e sobre as relações sociais que a constituem, sendo, portanto, um instrumento de transformação da consciência histórica.

Assim, ela deve ser compreendida como uma prática educativa que não se restringe à preservação material dos bens culturais, mas que amplia a reflexão sobre os sentidos atribuídos a esses bens por diferentes grupos sociais, em distintos contextos históricos. Nesse sentido, consiste em uma ação educativa que visa à apropriação do patrimônio cultural pelas comunidades, estimulando o sentimento de pertencimento e identidade e promovendo a valorização da memória coletiva.

Além de valorizar bens materiais, o ensino sobre patrimônio deve promover o debate sobre pertencimento e disputa de narrativas históricas, assegurando que vozes, outrora marginalizadas, tenham espaço na construção da memória coletiva. A educação patrimonial, nesse sentido, não pode restringir-se à valorização estética ou turística do patrimônio. De acordo com Silva (2025), ela deve promover um debate sobre pertencimento, sobre quem conta a história e a quem ela serve.

Tal abordagem também responde a uma lacuna persistente nos materiais didáticos tradicionais, que frequentemente silenciavam ou marginalizavam as histórias locais. A história local é, muitas vezes, negligenciada nos currículos escolares, o que dificulta o reconhecimento do estudante como sujeito histórico. No caso da Raposa, isso implica colocar em diálogo a memória indígena que faz parte da história do município – muitas vezes silenciada – com as narrativas dos migrantes cearenses, hoje dominantes.

A literatura convergente demonstra que a educação patrimonial requer abordagem interdisciplinar. Fonseca (2010) destaca o êxito de projetos que articulam história com Geografia, Artes e Ciências Sociais; Bittencourt (2004) ressalta a necessidade de superar

leituras superficiais e promover investigações em profundidade e Scifoni (2016) acrescenta que esse diálogo entre áreas potencializa o desenvolvimento de habilidades de análise e reflexão, essenciais à formação cidadã.

Do ponto de vista conceitual, o patrimônio - entendido como construção ideológica e histórica - consolidou-se no Brasil a partir do século XX, apesar de iniciativas pontuais no período colonial. Diniz (2022) demonstra que o ideal moderno de patrimônio, originário na revolução francesa, foi apropriado no Brasil sob forte influência europeia, mas somente ganhou destaque institucional com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937. Corrêa (2001) advoga que essa trajetória de valorização das políticas patrimoniais incluiu tensões entre critérios estéticos de “pedra e cal” - predominantes entre arquitetos do SPHAN - e a valorização de bens ligados às classes populares, discussão ainda em curso na política patrimonial contemporânea.

Ao integrar patrimônio e ensino de história, o professor amplia a leitura de mundo dos estudantes, aproximando-os de múltiplas temporalidades e experiências culturais. Essa integração exige metodologia que privilegie a investigação em campo, a análise crítica de fontes diversas e o debate sobre preservação. Quando efetivamente incorporada ao currículo, a educação patrimonial fortalece a cidadania ativa, fomenta o respeito à diversidade cultural e contribui para a construção de identidades coletivas mais plurais e conscientes.

Por sua vez, a consciência histórica, enquanto conceito central do ensino de história, permite ao estudante compreender as permanências e rupturas no tempo, identificar-se como sujeito histórico e posicionar-se criticamente diante da realidade. Portanto, ao utilizar o patrimônio como eixo do trabalho pedagógico, é possível fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, promovendo aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas. A experiência analisada neste artigo - por meio do roteiro “Conhecendo o Meu Município” - revela que a educação patrimonial não apenas contribui para o ensino de história na sala de aula, mas também fomenta processos de pertencimento, cidadania e preservação cultural.

Raposa-MA: trajetórias de migração e patrimônio vivo

A formação histórica de Raposa envolve dois grandes movimentos: a ocupação indígena pré-colonial e a migração cearense iniciada nos anos 1950. Estudos etno-históricos registram a presença de diversos povos na região maranhense, com os Tremembé ocupando a faixa litorânea e a Grande Ilha de São Luís, ao menos desde o século XVII.

Esses povos ocupavam, em sua maioria, a região costeira, com um modo de vida voltado para atividades pesqueiras. Sobre a presença indígena na ilha de Upaon-Açu, atual região metropolitana de São Luís, há diversos documentos que versam sobre a vida indígena na região. A exemplo, temos os relatos importantes dos padres capuchinhos Claude d'Abbeville e Ives d'Evreux que, de acordo com Bandeira (2015), escreveram com detalhes costumes e o cotidiano dos indígenas na localidade.

De acordo com Ramos (2024), além da presença na ilha de São Luís, a etnia Tremembé também ocupou a cidade de Tutóia. Um dos principais documentos que comprovam a presença deles na região maranhense é o mapa Etno-Histórico do Brasil e regiões adjacentes (1883-1945) de Curt Nimuendajú. O documento é descrito como um registro fundamental para o entendimento da diversidade etnolinguística das terras baixas da América do Sul. Segundo o Iphan (2017, [s.p.]):

O Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes é exemplo perfeito da noção de Documento/Monumento, conforme conceituado pelo historiador Jacques LeGoff. Elaborado pelo etnólogo germano-brasileiro Curt Nimuendajú, trata-se de uma obra indispensável para o conhecimento da diversidade etnolinguística das chamadas terras baixas da América do Sul. É referência inescapável para a etnologia das populações indígenas atuais e daquelas que sucumbiram no processo de colonização do território brasileiro. Como um Sísifo tupiniquim, Nimuendajú deu pontapé inicial para um empreendimento aparentemente impossível de se realizar: sintetizar e organizar de modo didático um conjunto quase interminável de dados sobre localização, migrações, etnônimos e famílias linguísticas dos povos indígenas habitantes do Brasil.

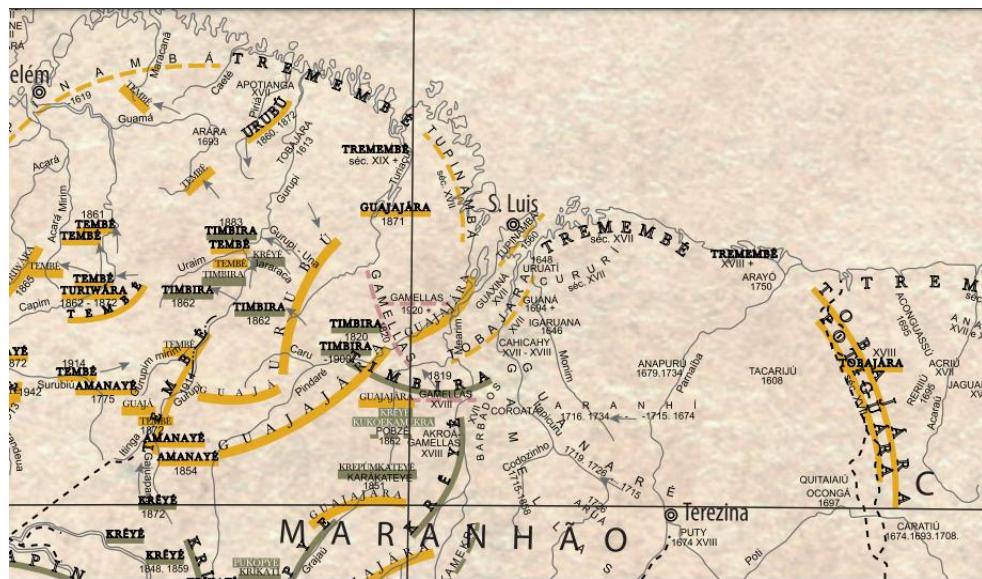


Figura 1 - Fragmento do “Mapa Etno-histórico” de Curt Nimuendajú

Fonte: Nimuendajú (1883-1945), Iphan, 2017. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/bitstreams/3c71d996-da8f-46bo-964f-668e26b4f1cf/download>.

Acesso em: 25 jun. 2025.

Embora o site oficial da Prefeitura Municipal indique a ocupação Potiguara até o século XVI, a bibliografia especializada carece de fontes primárias que confirmem tal informação. Torres (2019) demonstra, contudo, que os deslocamentos dos Tremembé entre o Ceará e o Maranhão persistiram ao longo do século XX. Conforme transcrição de Coelho e Almeida (2018, p.6), a liderança Tremembé Rosa Eliana Torres relata o seguinte:

[...] meu avô Inácio não parava num lugar para morar por muito tempo. Sempre que percebia que as coisas não iam bem como escassez de peixes, falta de chuvas, falta de produtos para sua venda ambulante em jumento, então ele se deslocava com a esposa e os filhos. Por isso alguns nascidos em lugares diferentes na grande região do Acaraú, que naquela época seus distritos eram de um número bem superior que atualmente, antes de muitos terem se emancipado. Meu avô sendo um pescador, agricultor e vendendor, saia procurando melhorias [...] nestas idas e vindas do meu avô, ele resolve retornar a Almofala na década de 1950 com seus filhos e esposa. No ano de 1957 foi época de muita chuva, chegando a encharcar a suas plantações e no ano seguinte em 1958 foi o ano de uma grande seca quando nada podiam colher e nesse drama, Inácio Mariano resolve mais uma vez se aventurar com a família para as terras maranhenses para um lugar chamado praia da Raposa, pois aqui já moravam alguns de seus parentes nas áreas de Cumbique e Perimirim, bem como muitos conhecidos provindos do Curral Velho, o lugar natural de sua esposa Rosa Domingos e de seu cunhado Sebastião Domingos, este casado com Maria Urbano do Nascimento. Em aventuras e desventuras Inácio saí de sua almofala e inicia uma grande jornada que é a de chegar ao Maranhão com jumentos levando sua bagagem e a pé com a família. [...] contando só os dias de andanças, sem contar com as paragens, foram 59 dias andando até chegar em

Raposa, neste lugar onde os Tremembés já tinham com certeza deixado suas marcas ou vestígios, como queiram chamar. (Coelho; Almeida, 2018, p.6)¹

Esse relato ilustra a persistente mobilidade dos Tremembé, que culminaria na reivindicação contemporânea da Terra Indígena Kaura, em Raposa. Em resposta, o Ministério Público Federal ajuizou ação civil pública² para concluir o processo de demarcação. Além da terra Kaura, outros bairros da cidade recebem nomes indígenas como Cumbique e Inhaúma, o que reforça os vínculos históricos desse povo com a localidade. Ademais, a história desse povo foi registrada no documentário “Os Tremembé de Raposa”³ dirigido por Giselle Bossad e Erick End, a obra apresenta relatos importantes dos indígenas e conta sobre os desafios enfrentados por eles na atualidade.

Se por um lado, a ocupação de povos originários na região da atual Raposa-MA remonta a séculos atrás, por outro, a configuração populacional do município passou por mudanças significativas a partir da segunda metade do século XX. Nesse período, um intenso movimento migratório, protagonizado sobretudo por cearenses, redefiniu a paisagem social, cultural e econômica da localidade. Diferentemente das populações nativas, cuja presença foi gradualmente silenciada pelos processos coloniais, os fluxos cearenses deixaram marcas mais visíveis na identidade do município.

Muitas narrativas buscam explicar o deslocamento de cearenses de Acaraú para a praia de Raposa, atribuindo-o à seca, à fome e à insatisfação com a vida no Ceará. Entretanto, esse fluxo de pessoas, que reconfigurou a vila de Raposa, não se deve apenas à seca. Trovão (2008) e Vasconcelos (2020) destacam fatores econômicos - escassez de terras produtivas no litoral cearense e promessa de abundância pesqueira no Maranhão. Em contrapartida, entrevistas realizadas com pescadores mais velhos, como a concedida por Francisco Saldanha da Silva⁴, conhecido como “Seu de Ouro”, ressaltam o medo da convocação militar, que levou muitas famílias a incentivar seus filhos a deixar a região.

Pois é, se trata o seguinte, em 1946, quando terminou a Segunda Guerra Mundial, segundo o que a gente ouviu e presenciou em alguns momentos, o governo do Brasil sentiu a necessidade de crescer o contingente de soldado no Exército, que era muito precário. Tinha acontecido a guerra, alguns foram à guerra e voltaram,

¹ O fragmento citado por Coelho e Almeida (2018) é proveniente de um documento não publicado de Rosa Eliana Torres Tremembé, intitulado História dos Índios Tremembé de Raposa-MA, utilizado por eles como instrumento de afirmação de sua história e identidade étnica.

² JF/MA-1040047-20.2022.4.01.3700-ACP.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZMOVFSRipE>. Acesso em 20 de agosto de 2025.

⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 10 de outubro de 2024 na cidade de Raposa-MA.

foi na batalha lá na Itália, você sabe bem isso. Então, com isso, foi convocado no município de Acaraú, que era onde eu morava, onde eu nasci, eu sou cearense. Lá foi convocado, houve uma convocação por parte do governo do Estado, convocando todos os jovens de 18 anos, 18, 19, 20 anos, que não eram alistados no Exército, para se alistar no Exército Brasileiro. E como tinha terminado a Segunda Guerra, que na guerra foi convocado muita gente, mesmo quem não foi para a guerra, mas ficou nos quartéis. Então o caboclo analfabeto, pescador do interior, da roça, achava que aquela convocação era o governo convocando para mandar para a guerra, de novo. Então houve uma debandada, eles se debandaram. Aqueles jovens, as mães chamavam: "Meu filho, vai te embora, te esconder no interior", mandava para a Amazônia, que dizia que na Amazônia era bom se esconder porque cortava seringa, e era no mato, então o governo não ia lá chamar eles para a guerra; "vai para as praias do Maranhão," que se dizia, então, para as ilhas. Então, se debandou muita gente. (De Ouro, 2024, [s.p.]. Grifos nossos)

Esse temor, somado a notícia de que no Maranhão o peixe ‘pulava na praia’, formou o pano de fundo de uma migração movida por uma esperança de abundância e liberdade.

Segundo Azevedo (1980), os dois primeiros migrantes a chegarem na praia de Raposa foram Antônio Ferreira dos Santos e José Martins dos Santos. Eles fixaram-se em 1949 na enseada conhecida por Pucal, e começaram a trabalhar com a pesca utilizando a técnica de currais na praia de Curupu. Sobre essa prática, Rondelli (1993) advoga que a técnica dos currais – cercados de varas e arame que aprisionam cardumes na maré baixa – revela a transferência de saberes da pecuária cearense para a economia marítima em Raposa, pois reproduz a lógica de “chiqueiros” e divisão do trabalho já observada nos rebanhos.

Com a chegada dos rapazes, a notícia da presença de cearenses na região se espalhou, iniciando o influxo de famílias cearenses. Os pescadores encontraram nos manguezais e estuários de Raposa recursos suficientes para a sobrevivência. Enquanto isso, os elementos culturais trazidos pelos novos habitantes foram sendo enraizados na localidade, manifestando-se em festividades, práticas culinárias e na forma de organização comunitária. Esses elementos forjaram a identidade raposense sem apagar a memória indígena subjacente, cuja invisibilização reflete a colonialidade do poder descrita por Mignolo (2003). Essa sobreposição de trajetórias, com suas tensões entre permanência e transformação, também se reflete na maneira como o patrimônio cultural de Raposa é abordado no contexto educacional.

Prática pedagógica “conhecendo o meu município”

O projeto “Conhecendo o Meu Município” foi concebido para aproximar o ensino de história da realidade dos estudantes de Raposa-MA, articulando teoria, experiência concreta e reflexão crítica sobre o patrimônio local.

Nesse contexto, a educação patrimonial se apresenta como uma ferramenta fundamental para ressignificar o ensino de história, tornando a consciência histórica mais crítica e plural. Por meio do contato com os bens culturais, os alunos têm a oportunidade de se reconhecer como sujeitos históricos, compreendendo que o passado não está distante ou restrito a livros e documentos oficiais, mas sim nos espaços que ocupam, nas práticas culturais que vivenciam e nas tradições que constroem sua identidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam a importância de um ensino de história que seja diretamente conectado à experiência cotidiana dos alunos. De acordo com suas diretrizes, é fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender a historicidade das diferentes realidades sociais, reconhecendo as múltiplas temporalidades e perspectivas que compõem a construção do passado em diálogo com as demais Ciências Humanas. A educação patrimonial, nesse sentido, favorece uma abordagem interdisciplinar e dinâmica, permitindo que o ensino de história se aproxime das vivências concretas dos alunos e fortaleça o vínculo entre a escola e a comunidade.

O diálogo da história com as demais Ciências Humanas tem favorecido, por outro lado, estudos de diferentes problemáticas contemporâneas em suas dimensões temporais. Por meio de trabalhos interdisciplinares, novos conteúdos podem ser considerados em perspectiva histórica, como no caso da apropriação, atuação, transformação e representação da natureza pelas culturas, da relação entre trabalho e tecnologia e das políticas públicas de saúde com as práticas sociais, além da especificidade cultural de povos e das inter-relações, diversidade e pluralidade de valores, práticas sociais, memórias e histórias de grupos étnicos, de sexo e de idade. (Brasil, 1998, p.33)

Ademais, conforme apontado nos PCNs, como parte dos objetivos gerais da disciplina de história, espera-se que no decorrer do ensino fundamental, o aluno consiga reconhecer que o saber histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar e, com isso, ele tenha a compreensão de que histórias individuais são tão importantes quanto as coletivas, valorizando e respeitando o patrimônio sócio cultural e a diversidade social.

A urbe possui elementos fundamentais na construção da identidade histórica e da memória coletiva de uma comunidade. No entanto, muitos de seus aspectos, sejam eles materiais ou imateriais, têm sido gradativamente esquecidos ou ignorados. Nessa ótica, a implementação de projetos didáticos que explorem a maneira como os alunos percebem e interpretam as transformações da cidade torna-se uma estratégia essencial para o ensino de conceitos como cultura e patrimônio, uma vez que muitos aspectos culturais podem cair no esquecimento da sociedade.

Os diversos lugares, construções e monumentos que compõem o centro urbano de nossas cidades, permitem-nos ver e refletir sobre certos elementos tangíveis e/ou intangíveis, “visíveis e/ou invisíveis” que constituem a identidade histórica de nosso entorno, nossa comunidade, nossa memória e que com o passar do tempo, não estão sendo lidos, mas sim, sendo esquecidos ou passam despercebidos. (Neto, 2015, p.75)

Essa abordagem não apenas possibilita a construção de um sentimento de pertencimento em relação ao território, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na preservação e transformação dos espaços que habitam, compreendendo a cidade como um "texto" que pode ser constantemente lido, interpretado e ressignificado por meio das práticas e ações da sociedade.

No momento inicial, durante as atividades em sala de aula, os alunos foram introduzidos aos conceitos de patrimônio material e imaterial, memória social e identidade cultural, a fim de que pudessem relacionar tais noções às experiências cotidianas da comunidade em que estão inseridos. Nesse contexto o uso das tecnológicas da informação e comunicação (TICs) foi essencial para auxiliar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos trabalhados. Recursos como slides, vídeos e ferramentas digitais, a exemplo do Google Maps e o Google Earth, possibilitaram a visualização de transformações espaciais, como a reforma do Porto do Braga entre 2011 e 2015, evidenciando que os lugares frequentados carregam camadas históricas que podem (e devem) ser interpretadas.

A Figura 2 apresenta o Porto do Braga e a Figura 3 mostra alunos visitando o porto após a reforma ocorrida no cais.

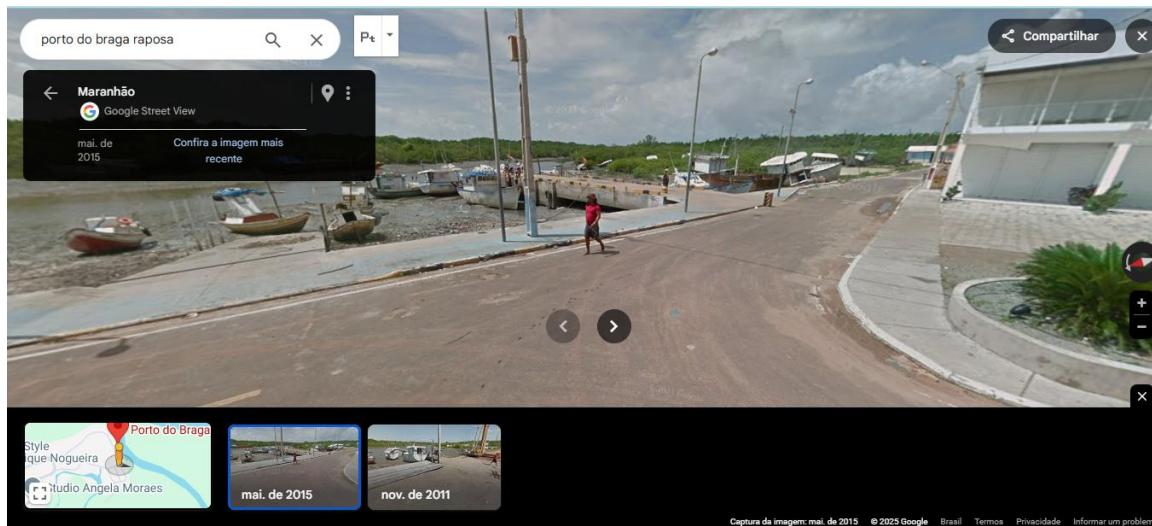


Figura 2 - Print Google Maps Porto do Braga, Raposa-MA.

Fonte: Google Maps, 2024.



Figura 3 - Alunos no porto do Braga pós-reforma ocorrida no Cais.

Fonte: Acervo do autor (2024).

Essa integração de mídias digitais, conforme observa Castells (1999, p.394), “liga, em um super texto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa e cria ambiente simbólico propício a aprendizagens significativas”. Ao mobilizar diferentes linguagens e suportes midiáticos, os estudantes passaram a compreender que a paisagem urbana não é neutra: ela comunica relações de poder, disputas simbólicas e heranças culturais que precisam ser lidas criticamente.

O segundo momento da prática pedagógica foi aconteceu com uma saída de campo de aproximadamente três horas com pontos de visitação selecionados pelos próprios discentes: Porto do Braga, Estátua de São Pedro, Corredor das Rendeiras e a oficina de renda de bilro na Escola Sarney Filho. Nos locais, os estudantes aplicaram um questionário de observação, entrevistaram pescadores e artesãs, fotografaram e anotaram impressões.

O diálogo com trabalhadores do mar no Porto do Braga evidenciou a importância econômica e cultural da pesca. Um ponto que chamou a atenção dos discentes foi a relação entre a pesca e a cultura local. Muitos dos pescadores mantêm técnicas tradicionais de captura transmitidas por gerações, demonstrando como a atividade não é apenas uma fonte de renda, mas também um elemento essencial do patrimônio imaterial do município. Os alunos refletiram sobre a necessidade de preservação desse conhecimento, bem como os desafios enfrentados pelos trabalhadores, como a dependência da variação de maré, as oscilações do mercado e a necessidade de políticas públicas de incentivo ao setor pesqueiro.

Dando sequência ao roteiro, fomos ao corredor das rendeiras visitar as lojas de artesanato local. A experiência foi enriquecedora, pois permitiu que os alunos enxergassem de perto a importância do trabalho manual na cultura local. Muitos demonstraram surpresa ao perceber que, apesar dos avanços tecnológicos, ainda há ofícios que resistem ao tempo e dependem do saber passado de geração em geração. O contato com as rendeiras destacou a renda de bilro como patrimônio imaterial transmitido entre gerações.

Após a visita na loja de renda, fomos à escola Sarney Filho onde ocorre a oficina de renda de bilro. A oficina foi percebida não apenas como expressão artística, mas como prática de resistência que preserva modos de vida ancestrais e sustenta redes de solidariedade feminina no município.

Os alunos que fazem parte do projeto relataram que, no início, tiveram dificuldades para coordenar os movimentos dos bilros e manter a tensão correta das linhas, mas com a prática e a orientação adequada, passaram a desenvolver suas próprias peças com mais autonomia. Muitos mencionaram que, no começo, sentiam-se frustrados, pois os fios frequentemente se embolavam, os pontos saíam irregulares e o ritmo do entrelaçamento era difícil de acompanhar. Além disso, a necessidade de precisão e paciência exigida pela técnica tornou o aprendizado um desafio, especialmente para aqueles que nunca haviam tido contato com a renda de bilros antes.

Em cada ponto, os alunos aplicaram um questionário previamente elaborado - contendo itens sobre temporalidade, usos sociais e percepção patrimonial - e conduziram entrevistas breves com sujeitos locais: pescadores no porto, artesãs no Corredor das Rendeiras e a professora Marilene, responsável pela oficina de bilro na escola Sarney Filho. Esses depoimentos funcionaram como fontes orais, aproximando-os da metodologia da história pública e revelando narrativas afetivas invisíveis nos manuais escolares.

Ao mesmo tempo, os discentes observaram elementos do cotidiano que evidenciam a dialética entre tradição e mudança: a dependência da maré para o trabalho de pesca, a incorporação do turismo à economia familiar e a resistência de técnicas artesanais frente à industrialização.

A experiência de campo permitiu que o conteúdo discutido em sala ganhasse materialidade. O porto deixou de ser apenas um ponto no mapa e tornou-se testemunho vivo da dinâmica comercial; a estátua de São Pedro (Figura 4) revelou a força da religiosidade popular na construção da identidade local; e o Corredor das Rendeiras mostrou como o saber-fazer artesanal resiste às pressões da industrialização (Figura 5).



Figura 4 - Alunos à frente da estátua de São Pedro em Raposa-MA

Fonte: Acervo do autor (2024)



Figura 5 - Alunos em visita à loja de rendas

Fonte: Acervo do Autor (2024)

De volta à escola, os alunos produziram relatos reflexivos, painéis fotográficos e debates orais, relacionando o que viram com a legislação educacional. Atenderam-se, assim, às orientações da LDB, que exige formação para a cidadania (Brasil, 1996), e dos PCNs de história, que ressaltam a necessidade de articular conteúdos escolares às vivências dos educandos (Brasil, 1998).

O processo avaliativo privilegiou critérios qualitativos: apropriação dos conceitos, capacidade de correlacionar experiências e conteúdos e postura cidadã diante da preservação patrimonial. Com isso, verificou-se um expressivo aumento do interesse pela história local, pelo fortalecimento do senso de identidade e compreensão do patrimônio como um legado dinâmico, e não um mero vestígio estético, mas esfera de escolhas e responsabilidades no presente.

A experiência demonstrou que, quando o currículo sai da condição eurocêntrica e abstrata e se ancora na realidade do aluno, o ensino de história ganha potência formativa. Ao percorrerem seu próprio município, os estudantes internalizaram a noção de que são sujeitos históricos e guardiões da memória coletiva; reconheceram que a renda de bilro, o

trabalho nos portos e a devoção a São Pedro compõem um patrimônio que exige cuidado e atualização.

A prática reafirmou a necessidade de políticas públicas que garantam a continuidade de ações patrimoniais interdisciplinares, envolvendo escola, poder público e instituições culturais, com o objetivo de preparar os alunos para o exercício da cidadania.

Portanto, o projeto “Conhecendo o meu Município” transformou a cidade em sala de aula viva e mostrou que o ensino de história – quando enraizado no território e dialogado com a comunidade – favorece aprendizagens críticas, protagonismo estudantil e valorização do patrimônio cultural, contribuindo para a construção de identidades coletivas mais conscientes e plurais.

Conclusão

O percurso desenvolvido ao longo desta pesquisa, da fundamentação teórica sobre educação patrimonial à experiência concreta do projeto “Conhecendo o meu Município”, evidenciou que o ensino de história, quando articulado ao patrimônio cultural, possui potencial transformador para a formação cidadã. Partiu-se da constatação de que o currículo tradicional, centrado em narrativas eurocêntricas e heroicas, pouco dialoga com as vivências dos estudantes de Raposa-MA.

Demonstrou-se, contudo, que esse hiato pode ser superado ao colocar a cidade e suas memórias no centro do processo pedagógico, valorizando práticas culturais, ofícios tradicionais e espaços de sociabilidade enquanto fontes primárias de conhecimento histórico. A estratégia metodológica, ancorada na interdisciplinaridade e no contato direto com bens culturais, promoveu a compreensão de que o passado não se limita a documentos escritos: ele se inscreve nas redes de pesca, nas rendas de bilro, nas celebrações religiosas e na configuração urbana.

O roteiro de campo possibilitou que os discentes reconhecessem a continuidade entre essas manifestações e as grandes transformações socioeconômicas que marcam o município, desenvolvendo a consciência histórica crítica preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular.

Os resultados indicam avanços em três frentes. Primeiramente, observaram-se ganhos cognitivos: os estudantes passaram a empregar conceitos de patrimônio, memória e identidade em suas produções textuais e exposições orais, revelando compreensão de múltiplas temporalidades. Em segundo lugar, verificou-se fortalecimento do senso de pertencimento: a percepção de que suas histórias individuais se entrelaçam à história coletiva de Raposa levou-os a valorizar práticas como a renda de bilro e a pesca artesanal, antes vistas como rotinas banais. Por fim, amadureceu-se uma postura cidadã, expressa nas discussões sobre preservação ambiental do manguezal, sobre políticas de apoio à pesca e sobre a necessidade de salvaguarda do patrimônio imaterial.

Do ponto de vista da gestão educacional, a experiência sinaliza caminhos para a secretaria municipal de educação e para as escolas da rede municipal. A incorporação sistemática de roteiros patrimoniais ao currículo, o fortalecimento de oficinas artesanais em contraturno e a criação de acervos digitais colaborativos - alimentados por fotos, depoimentos e registros dos próprios estudantes - constituem desdobramentos viáveis e de baixo custo. Recomenda-se, ainda, que o poder público amplie a oferta de formações continuadas em educação patrimonial para docentes, de modo a garantir a sustentabilidade pedagógica das ações.

A pesquisa corrobora a ideia de que “fazer história” na escola implica ler o lugar onde se vive, interpretar seus vestígios e dialogar com aqueles que dão sentido ao cotidiano. Ao colocarem os pés nos portos, nas ruas e nos ateliês de renda de Raposa, os estudantes não apenas aprenderam sobre o passado; tornaram-se agentes de sua preservação. Assim, a educação patrimonial revelou-se um caminho fecundo para (re)significar o currículo, afirmar identidades plurais e fortalecer a cidadania - objetivos centrais de uma Educação Básica comprometida com a democracia e com a diversidade cultural brasileira.

HERITAGE EDUCATION IN HISTORY TEACHING: A TRANSFORMATION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS

Abstract: This article analyzes how heritage education, integrated with history teaching, influences the historical awareness of students in the municipality of Raposa, Maranhão. A qualitative approach was adopted in a case study conducted with classes at the Jarbas Passarinho School, combining documentary analysis, contextualized pedagogical activities, field trips, and evaluative records. The students' direct contact with community places and practices fostered the development of identity bonds and redefined their relationship with the territory, encouraging more critical readings of historical permanence and change. The conclusion is that the systematic inclusion of heritage education as a core curriculum contributes to the development of critical competencies, connecting the past to students' trajectories and the territory's social struggles, and reinforces the school's role as a mediator between memory, identity, and citizenship.

Keywords: History teaching. Historical consciousness. Cultural heritage. Collective memory. Local identity.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA TRANSFORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

Resumen: Este artículo analiza cómo la educación patrimonial, integrada con la enseñanza de la historia, influye en la conciencia histórica del alumnado del municipio de Raposa, Maranhão. Se adoptó un enfoque cualitativo en un estudio de caso realizado con clases de la Escuela Jarbas Passarinho, combinando análisis documental, actividades pedagógicas contextualizadas, visitas de campo y registros evaluativos. El contacto directo del alumnado con los lugares y las prácticas comunitarias fomentó el desarrollo de vínculos identitarios y redefinió su relación con el territorio, fomentando lecturas más críticas de la permanencia y el cambio histórico. La conclusión es que la inclusión sistemática de la educación patrimonial como parte del currículo básico contribuye al desarrollo de competencias críticas, conectando el pasado con las trayectorias del alumnado y las luchas sociales del territorio, y refuerza el papel de la escuela como mediadora entre la memoria, la identidad y la ciudadanía.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Conciencia histórica. Patrimonio cultural. Memoria colectiva; Identidad local.

Referências

- AZEVEDO, Ramiro Corrêa. **Antropolinguística**: Raposa. São Luís: SIOGE, 1980.
- BANDEIRA, Arkley Marques. **Os Tupis na Ilha de São Luís - Maranhão**: Fontes Históricas e a Pesquisa Arqueológica. História Unicap, v.2, n. 3, jan/jun p.79-98, 2015
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSSARD, Giselle. **Os Tremembé da Raposa.** Giselle Bossard [canal do youtube], 7 fev. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZMOVFSRipE>. Acesso em 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra; ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes de. **Dinâmicas das lutas por reconhecimento étnico no Maranhão.** In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31. 2018, Brasília. Anais... Brasília: ABA, 2018. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/1540931986_ARQUIVO_DINAMICASDASLUTASPORRECONHECIMENTOETNICONOMARANHAO2018.pdf. Acesso em: 20 ago. de 2025.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. **Vilas, parques, bairros e terreiros:** novos patrimônios na cena das políticas culturais em São Paulo e São Luís. 2001. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Antropologia), Pontifícia Universidade Católica–PUC, São Paulo.

DINIZ, Gabriela Viana. **Educação patrimonial e ensino de História:** experiências com plataformas digitais envolvendo o Centro Histórico de São Luís. Dissertação (Mestrado) – UFMA, São Luís, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica:** conteúdo, abordagens e metodologias. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>. Acesso em 18 ago. 2025

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Lourenço Vanini. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições.** 2. ed. Trad. Celina C. Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

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

IPHAN. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes de Curt Nimuendajú.** 2. ed. Brasília: Iphan, 2017. ISBN 9788573343168. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/handle/123456789/663>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais, projetos globais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NETO, Dilermando Pereira Torres. **Cidade, História e Memória**: Educação Patrimonial em São Bento do Una – PE. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pernambuco, CFCCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes (1883-1945)** [recurso eletrônico] / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2. ed. Brasília, DF: IPHAN, IBGE, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/bitstreams/3c71d996-da8f-46b0-964f-668e26b4f1cf/download>. Acesso em: 20 ago. 2025.

RAMOS, Felipe Caldas. **Agenciamentos do povo indígena Tremembé na capitania do Maranhão (primeira metade do século XVIII)**. Monografia (Graduação em Sociologia) – UFMA, 2024.

RONDELLI, Beth. **O narrado e o vivido**: o processo comunicativo das narrativas orais entre pescadores do Maranhão. Rio de Janeiro: FUNARTE/TBAC, 1993.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de R. Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010.

SCIFONI, Simone. **PRÁTICAS DA PRESERVAÇÃO NA FRANÇA, MÉXICO E BRASIL: CONVERGÊNCIAS DE UM DEBATE**. Revista CPC, São Paulo, Brasil, n. esp21, p. 49–66, 2016. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v0iesp21p49-66. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpc/article/view/111910>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, Francisco Saldanha da. **Entrevista concedida a Victor Eduardo Chaves e Silva**. Raposa, 10 out. 2024.

SILVA, Victor Eduardo Chaves e. **O ensino de História e memória no município de Raposa-MA**: uma transformação da consciência histórica por meio da educação patrimonial com alunos da escola Jarbas Passarinho. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Rede, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. **A educação patrimonial no ensino de História**. BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 199–211, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/868>. Acesso em: 7 mar. 2024.

TORRES, Rosa Eliana. **Povo Tremembé**: Deslocamentos territoriais e formas de mobilização étnica. Dissertação (Mestrado Cartografia social e política da Amazônia) Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2019.

TROVÃO, José Ribamar. **O processo de ocupação do território maranhense**. São Luís: IMESC, 2008.

VASCONCELOS, Thiago da Rocha. **A expansão da ocupação humana e transformações dos ambientes costeiros na área urbana do município de Raposa-MA.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço, Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Victor Eduardo Chaves e Silva é mestre em História pela Universidade Federal do Maranhão (PROFHISTÓRIA/UFMA).

Ana Luiza Mendes de Vilhena Frazão é mestranda em História pela Universidade Federal do Maranhão (PROFHISTÓRIA/UFMA); professora da educação básica no município de Raposa-MA.

Enviado em 25/07/2025

Aceito em 02/12/2025