



PROFHISTÓRIA

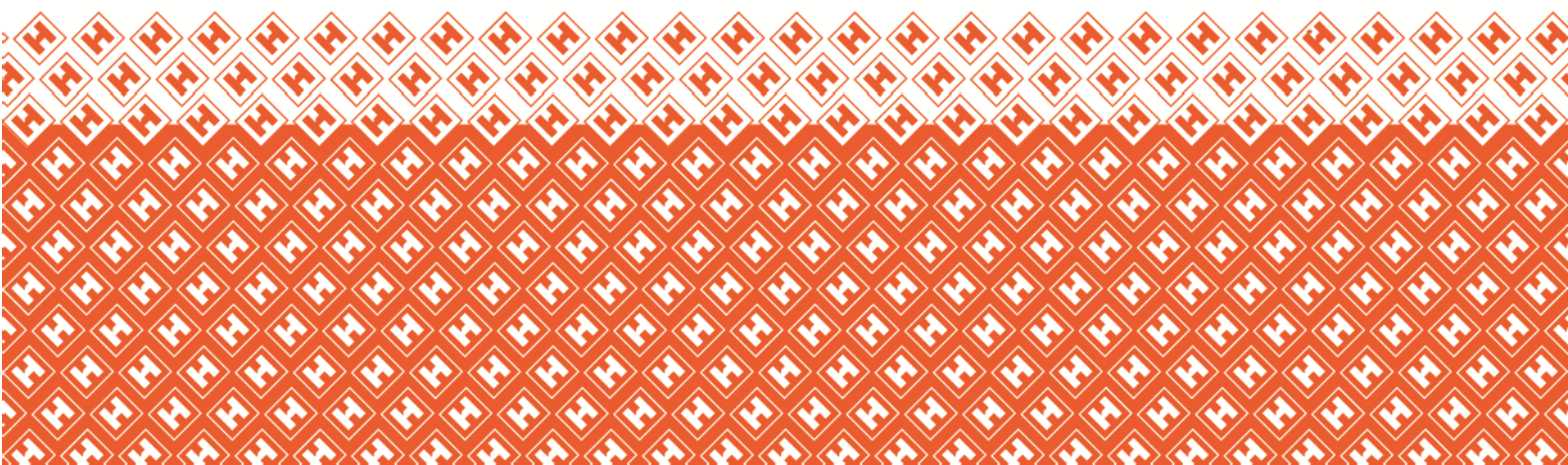
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO PEDRO DA SILVA MORAES

**O Ensino de História nas Disciplinas
Eletivas: Uma Experiência de Educação
Patrimonial sobre a História Antiga da Ilha
de Upaon-açu no IEMA Pleno Gonçalves
Dias**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)

Junho/2024



JOÃO PEDRO DA SILVA MORAES

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS DISCIPLINAS ELETIVAS: Uma experiência de
educação patrimonial sobre a história antiga da Ilha de Upaon-Açu no IEMA pleno Gonçalves
Dias

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História –
ProfHistória/UFMA, como requisito parcial e
obrigatório para obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Júlia Constança Pereira
Camêlo

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

MORAES, João Pedro da Silva.

O Ensino de História Nas Disciplinas Eletivas : Uma
Experiência de Educação Patrimonial Sobre A História Antiga
da Ilha de Upaon-açu No Iema Pleno Gonçalves Dias /João
Pedro da Silva Moraes. - 2024.

93 p.

Orientador(a): Júlia Constança Pereira Camêlo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Patrimonial. 2. Ensino de História. 3.
Disciplinas Eletivas. 4. Alteridade. 5. . I. PereiraCamêlo,
Júlia Constança. II. Título.

JOÃO PEDRO DA SILVA MORAES

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS DISCIPLINAS ELETIVAS: uma experiência de
Educação Patrimonial sobre a História Antiga da Ilha de Upaon-açu no IEMA Pleno
Gonçalves Dias

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História –
PROFHISTÓRIA como requisito para obtenção
do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Júlia Constança Pereira
Camêlo

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Júlia Constança Pereira Camêlo (ORIENTADORA)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Rogério de Carvalho Veras
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

AGRADECIMENTOS

À Potência Criadora/Fonte/Deus(a) pela minha existência neste mundo, que mesmo com suas dificuldades e desafios vale muito a pena ser vivida. À minha mãe, Eveline Maria Almeida da Silva, pelo tempo, amor e carinho dedicados a mim desde o nascimento. Quando as coisas parecem difíceis e as soluções escapam à vista, sempre tens uma palavra reconfortante e uma certeza que tudo melhorará, como se, por sua sensibilidade aguçada, conseguisse captar as energias do cosmo e entender o porvir.

À minha esposa, Poliana da Silva Escórcio, companheira constante em todas as circunstâncias, seja na prosperidade ou na adversidade. Sua resiliência e a maneira como valoriza nossa família, especialmente na educação de nosso filho, são fontes contínuas de inspiração para mim.

Ao meu filho, Dante Escórcio Bittencourt Moraes, cuja existência traz os momentos mais felizes e poéticos da minha vida. A sua existência me inspira e me faz enxergar a vida de maneira positiva e otimista.

Ao meu pai e ao meu irmão Ronald Bittencourt Moraes e Ronald Bittencourt Moraes Júnior, pelo incentivo constante e pelos conselhos valiosos, que são sempre essenciais à minha jornada.

Aos meus amigos da turma do ProfHistória, pelos debates enriquecedores, pela união e pelos momentos de descontração. Enfim, por tudo que vivemos durante a experiência da pós-graduação.

Aos meus grandes amigos e colegas de trabalho Diego, Milla, Paula, Delony, Aglailton e, em especial, Tadeu, que prematuramente nos deixou em janeiro deste ano. Suas crônicas e habilidade para narrar histórias interessantes permanecerão indelévels em minha memória.

À minha orientadora, a professora Júlia Constança Camêlo, pelo apoio incansável e estímulo constante desde a graduação. Sua simplicidade, integridade e profissionalismo são admirados por todos que a conhecem.

Agradeço também à professora Jovelina e a todos os meus 33 alunos da eletiva “Entre camboas e sambaquis: resgatando memória da Ilha de Upaon-Açu”, sem cujo esforço, respeito e dedicação este trabalho jamais teria sido possível.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Deixar

Que o vento leve

E o amor se encarregue de tudo

E que a gente volte a rir de tudo

E que a vida seja longa e tudo

Num mundo de paz

- Djavan -

RESUMO

Este trabalho aborda o Ensino de História nas disciplinas eletivas, através da interlocução com os processos educativos que fazem parte da Educação Patrimonial. Destaca como as disciplinas eletivas podem ser um espaço profícuo de atuação do professor de história, frente a redução de carga horária e a desvalorização que a disciplina sofreu com a promulgação da Lei nº 13.415/2017. Aborda como a Educação Patrimonial de caráter dialógica aliada ao ensino de História, contribui efetivamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, como também para uma melhor inteligibilidade dos alunos acerca do seu universo sociocultural. Por fim, destaca através da experiência de Educação Patrimonial realizada na escola de educação em tempo integral - IEMA Pleno Gonçalves Dias - que umas das grandes virtudes de se trabalhar Educação Patrimonial ligada ao ensino de História, dá-se pela consideração e valorização da pluralidade dos sujeitos, da diversidade cultural dos diversos povos e comunidades existentes no mundo, configurando a alteridade como princípio norteador desta prática. Além disso, o trabalho contém um guia didático que integra Educação Patrimonial e ensino de História nas disciplinas eletivas, auxiliando o professor no desenvolvimento dessas disciplinas.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Ensino de História; Disciplinas Eletivas; Alteridade.

ABSTRACT

This work addresses the teaching of History in elective subjects through the dialogue with educational processes that are part of Heritage Education. It highlights how elective subjects can be a fruitful space for the performance of the History teacher, given the reduction in teaching hours and the devaluation that the subject suffered with the enactment of Law nº 13.415/2017. It discusses how dialogical Heritage Education, combined with the teaching of History, effectively contributes to the improvement of pedagogical practices, as well as to a better understanding by students of their socio-cultural universe. Finally, it emphasizes, through the Heritage Education experience carried out at the full-time school IEMA Pleno Gonçalves Dias, that one of the great virtues of working with Heritage Education linked to the teaching of History lies in the consideration and appreciation of the plurality of subjects, the cultural diversity of the various peoples and communities existing in the world, configuring alterity as the guiding principle of this practice. Furthermore, the work includes a didactic guide that integrates Heritage Education and the teaching of History in elective subjects, assisting the teacher in the development of these subjects..

Keywords: Heritage Education; History Teaching; Elective Subjects; Otherness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Concepção do Modelo Pedagógico	52
Figura 2– O Projeto de Vida - A centralidade do Modelo Pedagógico.....	55
Figura 3 – Delimitação da área de estudo: Escola A.....	57
Figura 4 – Fachada do IEMA Pleno Gonçalves Dias.....	58
Figura 5 – Guia de Aprendizagem da eletiva	75
Figura 6- Feirão das Eletivas.....	78
Figura 7 – Palestra com o historiador e arqueólogo Ricardo Santos.....	80
Figura 8 – Visita ao CPHNAMA	81
Figura 9 – Visita ao Museu Casa de Nhozinho	81
Figura 10 – Visita ao Museu Casa do Maranhão.....	82
Figura 11 – Alunos apresentando sobre a História Antiga de Upaon-Açu	83
Figura 12 – Culminância da Eletiva (Varal de Fotografias).....	83
Figura 13 – Lembranças produzidas pela Eletiva.....	84
Figura 14 – Ambientação da Culminância	84
Figura 15 - Culminância da Eletiva (Linha do Tempo.....	85

LISTA DE SIGLAS

ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BT – Base Técnica

CPHNAMA - Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

FNE – Fórum Nacional de Educação

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IEMA - Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

MA – Maranhão

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PD – Parte Diversificada

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TGE – Tecnologia de Gestão Educacional

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	22
2.1	Alargamento do Espaço da História Ensinada.....	23
2.2	O Uso das Práticas Interdisciplinares	25
2.3	Incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura material e imaterial no processo de ensino aprendizagem	27
2.4	Educação Patrimonial Instrutivista	33
2.5	Educação Patrimonial Dialógica.....	35
3	A ESCOLA DA ESCOLHA: O MODELO PEDAGÓGICO-INSTITUCIONAL DO IEMA.....	42
3.1	O Modelo Institucional do Iema	43
3.2	O Modelo de Pertinência	44
3.3	Modelo de Gestão	45
3.4	O Modelo Pedagógico	46
3.4.1	O Protagonismo Juvenil	47
3.4.2	Os quatro Pilares da Educação	48
3.4.3	Pedagogia da Presença	50
3.4.4	Educação Interdimensional	51
3.4.5	Educação Inclusiva.....	52
3.4.6	A Centralidade do Modelo Pedagógico: O Projeto de Vida	53
3.5	IEMA- IP Gonçalves Dias	57
3.6	Reflexões Finais: avaliando os impactos e desafios do Modelo Educacional do IEMA.....	59
4	O ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE AS MUDANÇAS CAUSADAS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS ELETIVAS DE BASE COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	62
4.1	Táticas em resposta à reforma: o potencial das disciplinas eletivas como espaço estratégico para o ensino de história aliado a educação patrimonial.....	66
4.2	Percepções dos Professores sobre Disciplinas Eletivas	70
4.3	Uma experiência de Educação Patrimonial através da eletiva intitulada “Entre Camboas e Sambaquis: resgatando memórias da Ilha de Upaon-Açu”	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87

REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A - GUIA PEDAGÓGICO: INTEGRANDO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS DISCIPLINAS ELETIVAS	94

1 INTRODUÇÃO

À luz do título *O Ensino de História nas Disciplinas Eletivas : Uma Experiência de Educação Patrimonial sobre a História Antiga da Ilha de Upaon-Açu no IEMA Pleno Gonçalves Dias*, este trabalho busca, através da experiência com a disciplina eletiva intitulada “Entre Camboas e Sambaquis: resgatando memórias da Ilha de Upaon-Açu”¹, discutir como a elaboração de disciplinas eletivas, que privilegiem o ensino de história em consonância com os processos educativos que envolvem a Educação Patrimonial, pode ser fulcral para o trabalho de constituição de sentido da consciência histórica e o fortalecimento da identidade dos alunos do ensino médio.

O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado em 2 de janeiro de 2015 pela Medida Provisória nº 184 e reformulado em 21 de dezembro do mesmo ano, pela Lei nº 10.385. Trata-se de uma instituição pública de ensino, que oferece cursos técnicos de nível médio em tempo integral e tem seu currículo organizado em três eixos principais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte Diversificada (PD) e Base Técnica (BT).

As disciplinas eletivas, são efeitos das transformações educacionais ocorridas no Brasil nos últimos anos. Diante do grande esvaziamento sofrido pelas ciências humanas com o advento do “Novo Ensino Médio” (Lei 11.415/2017), elas ganham destaque à medida que tem como cerne, o estímulo ao trabalho interdisciplinar e a exploração de temas que sejam mais ligados as experiências de vida dos alunos.

Tendo carga horária de duas horas semanais, elas trazem a possibilidade de se trabalhar temáticas que, muitas vezes, escapam aos planejamentos dos docentes. Outrossim, se configuram como uma possibilidade estratégica de abordar assuntos relevantes enxergados sob diversas óticas, fato que se apresenta na própria elaboração da disciplina (em geral, conduzida por dois ou três professores). Assim, tanto a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade são privilegiadas durante sua execução, à medida que elas têm como objetivo contribuir para a formação integral dos alunos (Maranhão, 2022).

Conforme Maranhão (2022), elas se apresentam nas formas de Eletivas de Base e Eletivas de Pré-Itinerário Formativo. A primeira são unidades curriculares obrigatórias, ofertadas semestralmente, com dois horários semanais fixos e oferecem a possibilidade de livre

¹ Esta eletiva foi ministrada entre agosto de 2022 a dezembro do mesmo ano, na escola em que atuei como docente até o fim de 2023 - o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), polo Gonçalves Dias.

escolha dos alunos. Ela tem relação direta com os temas e conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares da BNCC e se propõem a contribuir para a discussão e aprofundamento dos debates construídos em torno destes assuntos. Já as Eletivas de Pré-Itinerário Formativo, destinam-se a conduzir os alunos a experimentação dos Itinerários Formativos², ajudando-os na escolha do melhor caminho a ser seguido.

É no âmbito das Eletivas de Base, que surgiu a ideia de elaborar uma disciplina eletiva em diálogo com a Educação Patrimonial que fizesse uma incursão a história e a memória de povos que, durante muito tempo, foram silenciados pelos modelos educativos construídos sob o prisma da colonialidade. Surgiu então, a eletiva “entre camboas e sambaquis: resgatando memórias da Ilha de Upaon-Açu” feita em parceria com professora de geografia da unidade do IEMA e contando com a inscrição de 32 alunos oriundos de todos os anos do ensino médio. Como diz a música “Upaon-Açu”³ de Humberto de Maracanã (1939-2015), “Upaon-Açu é São Luís Presente”. São Luís foi aldeia dos tupinambás – “povo do fundo”⁴, que habitava a Ilha Grande, antes do início da empreitada colonial europeia no Maranhão e que, gradativamente, foram dizimados por doenças, guerras e pela escravidão nos primeiros anos de colonização portuguesa.

A este trabalho, interessou a possível articulação das Eletivas de Base⁵ com os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, notadamente a disciplina de História, sobretudo no que se refere as possibilidades de uso da interdisciplinaridade na práxis docente e do aproveitamento de temáticas importantes que tenham conexão direta com as experiências individuais e coletivas dos alunos.

Para isso, utilizou-se como referencial teórico a teoria da história como ciência sob o ponto de vista de Rüsen e as discussões sobre Didática da História e Aprendizagem Histórica travadas por este último e outros historiadores como Saddi (2010). Outrossim, buscou-se

² Entende-se por Itinerários Formativos, “[...]o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP” (Brasil, 2018).

³ Upaon-Açu é um termo de origem Tupi e significa “Ilha Grande”. Era o nome pelo qual os indígenas da etnia tupinambá, atribuía ao que hoje se tem como Ilha do Maranhão ou popularmente conhecido como “Ilha de São Luís”.

⁴ De acordo com o Historiador e Arqueólogo Marcos Tadeu, “Povo do fundo” é o termo usado na cosmovisão de encantaria e do culto aos Cabocos para se referir às entidades e o povo que estava no Brasil, antes da chegada dos europeus e dos povos africanos (Silva, 2021 p. 13).

⁵ Atualmente, no IEMA, trabalha-se apenas as Eletivas de Base. Sendo a instituição, uma escola de educacional profissional e tecnológica, não há necessidade de se trabalhar Eletivas de Pré-Itinerário Formativo. O Itinerário Formativo que fará parte da trajetória de cada aluno, corresponde ao curso técnico em que ele está inserido.

referenciais que abordem as características da Educação Patrimonial como o “Guia Básico de Educação Patrimonial” (1999), “Educação Patrimonial: reflexões e práticas” (2012) e “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e práticas” (2014) publicados pelo Iphan e, em especial, as dissertações publicadas tanto no âmbito do ProfHistória, quanto em outros programas de Mestrado Profissional (como o PPGHIST-UEMA), que evidenciassem a importância da utilização dos processos educativos que envolvem a Educação Patrimonial, aliada as práticas docentes dos professores de História.

Assim, evidenciaram-se trabalhos que dialogam com os conceitos de Patrimônio Cultural articulado ao ensino de História (Reis, 2021; Arruda, 2018; Tourinho Júnior; Lima Júnior, 2022); dissertações que demonstram como a Educação Patrimonial, pode contribuir para o resgate a memória de povos silenciados por currículos escolares centrados nos conhecimentos construídos pela colonialidade (Silva, 2021). Outrossim, trabalhos como “Povos Tupis da Ilha de São Luís – Maranhão: Fontes Históricas e a Pesquisa arqueológica” (Bandeira, 2015) e “Ações de Educação Patrimonial para conhecimento e extroversão do patrimônio histórico e cultural na Baixada Maranhense e Reentrâncias Maranhense (Bandeira; Fagundes; Soares, 2021), foram oportunizados ao evidenciarem tanto a presença de povos tupis que existiam e ainda existem, sobrevivendo na longa duração, quanto a importância da Educação Patrimonial.

Por outro lado, também foram utilizados marcos legais da educação, como a Lei nº 13.415/2017, que introduz alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). Além disso, foram considerados documentos que estabelecem as diretrizes curriculares em nível estadual, tais como o “Caderno de Orientações Pedagógicas” (Maranhão, 2022), o “Documento Curricular do Território Maranhense” (Maranhão, 2019), e diversas publicações sobre as diretrizes pedagógicas e institucionais do IEMA, incluindo o “Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027” (publicado em 2023).

Por fim, buscou-se, também, oportunizar debates construídos sob o princípio da alteridade, valorizando as manifestações culturais e as diversas relações dos povos com os bens patrimoniais que os cercam.

Assim, priorizou-se uma história ensinada que favoreça a construção de sentido e uma orientação temporal para uma melhor experiência de vida em relação aos alunos (Rüsen, 2006) uma história que se desprenda do excesso de academicismo e se conecte à realidade de seus aprendizes sob o argumento de se manter “viva” (Cavalcanti, 2018); uma história que recupere a sua característica essencial de mestra da vida, “[...] dotada de uma essência didática fundamental, escrita para ensinar os homens do presente e do futuro[...]

 (Saddi, 2010, p. 68); uma história ensinada por docentes compromissados com a qualidade da educação de seus

educandos, que considere os alunos sempre como sujeitos ativos que constroem, junto aos professores, conhecimento e não como objetos receptores desses saberes (Freire, 2013).

Outrossim, uma história que, aliada aos processos educativos da Educação Patrimonial, valorize e estabeleça relações direta com o “chão onde pisam” os alunos e não uma história “alheia” “estrangeira” “distante”, ausente de sentido prático “[...] de gente que não pareciam em nada comigo e com o meu universo” (Silva, 2021, p. 11); uma história que se adeque as demandas educacionais contemporâneas, coloque o aluno como centro do processo de construção do conhecimento e possua um caráter holístico, sistêmico e reflexivo (Perez, 2015); enfim, uma história que, sob os domínios do pensamento decolonial, ressalte a pluriversalidade, que não retire “[...] a legitimidade de nenhuma epistemologia porque opera numa matriz de pensamento fundamentada nas noções de policentro e polifonia, apostando na horizontalidade dos saberes e culturas e não na verticalidade[...].” (Reis; Andrade, 2018, p. 10).

Como professor de história na rede básica de ensino do Maranhão, compreendo a importância do acesso a memória e ao patrimônio cultural local, por parte dos alunos, para construção de uma identidade individual e coletiva no processo de desenvolvimento educacional e social.

Durante a graduação no curso de História da UEMA e, sobretudo, com o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pude entender como o povo que detém o acesso a memória e a cultura através da relação com patrimônio cultural, por conseguinte, tem acesso a sua própria história e do ambiente que o cerca, podendo assim agir para transformá-lo.

Foi com essa perspectiva que, durante minha graduação, percebi a importância das múltiplas linguagens — como Literatura, Música e Poesia — para enriquecer as narrativas históricas e acessar as sensibilidades de determinados períodos. Esse entendimento culminou no desenvolvimento de um projeto de pesquisa PIBIC-FAPEMA e, subsequentemente, numa monografia que explorou as interconexões entre a disciplina de História e a Literatura no processo de elaboração do texto histórico e suas narrativas.

Contudo, o desejo de valorizar a história local sempre permeou minha consciência. Acredito que ao compreender a memória e a história do ambiente que nos cerca, podemos encontrar meios mais eficazes para melhorar a realidade minha e de meus alunos. A experiência com a docência na educação básica intensificou essa convicção. Percebi que os alunos não são tabulas rasas; cada um traz conhecimentos e experiências valiosas que podem enriquecer significativamente o aprendizado durante as aulas de história.

Entendi que o conhecimento transmitido deve estar conectado com a vida diária dos alunos. A intenção não é descartar temas históricos que pareçam distantes, mas sim direcioná-los às cosmovisões de cada estudante. Assim, assuntos como a Antiguidade podem ser conectados às experiências dos alunos através da comparação entre mitos e lendas, técnicas de cultivo antigas e modernas, sociedade e hierarquia, conceitos de democracia, e ideias sobre natureza e meio ambiente.

Esse desejo de fazer com que os alunos enxerguem o verdadeiro sentido da aprendizagem histórica e reconheçam a história como “*magistra vitae*”, guiou minha jornada no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Especialmente significativa foi a disciplina de Educação Patrimonial, ministrada pela Professora Dr^a. Júlia Constança Camêlo, cujos ensinamentos foram fundamentais para o desenvolvimento de um projeto de Educação Patrimonial no povoado de Itaipu, em Rosário – MA, envolvendo alunos do 6º ao 9º ano, quanto para a criação da disciplina eletiva que inspirou este trabalho.

Ademais, as mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio apresentaram novos desafios para manter a relevância da disciplina diante das reformas educacionais de cunho neoliberal. Encontrei na Educação Patrimonial, aliada ao ensino de história, as ferramentas necessárias para enfrentar esses desafios

Nesse sentido, ante a necessidade cada vez mais urgente de se aproximar o ensino de história a vida diária dos alunos - requisito para sua própria sobrevivência (Cavalcanti, 2021) observei que as práticas educativas que envolvem a Educação Patrimonial, pelo seu caráter interdisciplinar e transversal (Florêncio, 2012), poderiam ser amplamente oportunizadas com a criação de uma disciplina eletiva que buscasse interrelacionar ensino de história, Educação Patrimonial e valorização do patrimônio cultural de povos historicamente silenciados e estigmatizados pelos sistemas educativos brasileiros.

Assim, o espaço da eletiva foi pensado como lócus de interrelação entre o ensino de história e as práticas educativas de Educação Patrimonial, com o objetivo de estabelecer um processo de mediação entre os alunos e o patrimônio cultural que os cerca e que não estão restritos aos que passaram pelo processo de tombamento⁶. Conforme Tolentino (2016, p. 42):

No processo de seleção de patrimônios e, consequentemente, de construção de memórias e identidades coletivas, comumente esse processo seletivo, concebido como um espaço social de disputa política, econômica e simbólica, tende a reproduzir, como um discurso homogeneizante, a manutenção de uma hegemonia de determinados grupos sociais dominantes, detentores de maior capital simbólico. Não é à toa que a

⁶ Processo oficial de reconhecimento de um bem no seu valor histórico, artístico e cultural, que pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. Foi instituído pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.

maioria dos patrimônios culturais tutelados pelo estado está carregada de bens representativos de nossa herança europeia[...]

Com efeito, a disciplina eletiva foi utilizada como espaço de reflexão sobre o que se constituiu historicamente como patrimônio cultural e história “oficial”. Além disso, evidenciou-se os saberes oriundos do patrimônio cultural material e imaterial dos povos originários, que habitavam (e ainda habitam) a Ilha de São Luís, promovendo uma incursão a memória e a cultura desses povos silenciados pela historiográfica tradicional. Essa jornada se materializa, pela interação com a cultura material e imaterial deixadas e praticadas, ainda hoje, por eles.

Este trabalho objetivou, portanto, evidenciar como o espaço das eletivas, que se tornaram obrigatórias com o advento do Novo Ensino Médio, podem ser importantes para o ensino de História aliado a Educação Patrimonial, à medida que tem como prerrogativa fundamental a interdisciplinaridade e a busca pela interconexão das temáticas escolhidas com a vida diária dos alunos.

Além disso, diante do esvaziamento que a disciplina de história sofreu, não sendo mais obrigatória e tendo sua carga horária reduzida – conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 – as eletivas se tornam mais um espaço estratégico de atuação do docente de história tanto na luta pela sobrevivência profissional, quanto no objetivo de contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Nos últimos anos, no Brasil, tem ocorrido uma progressiva desvalorização das ciências humanas, sobretudo com advento do Novo Ensino Médio, que, entre outras coisas, reduziu drasticamente a carga horária das disciplinas que compõem a área. Cavalcanti (2018) chama atenção para urgente necessidade de se traçar estratégias tanto no ambiente acadêmico quanto na educação básica, que evidenciem a importância, o significado e o sentido da disciplina de História, sob o argumento de garantir a sua sobrevivência. Outrossim, Tourinho Júnior (2022) que são os docentes da educação básica — aqueles que estão no cerne dessas mudanças — que devem desenvolver táticas de resistência e subversão frente à impositiva realidade da reforma.

Diante disso, emergem questionamentos como: Quais as possibilidades de atuação do docente de história frente as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio? Como as disciplinas eletivas podem ser importantes para o ensino de história? Como a Educação Patrimonial pode ser uma prática exitosa, quando tomada pelas disciplinas eletivas?

Alguns caminhos para resolução dessas questões podem ser encontrados no debate em torno da importância da Educação Patrimonial aliada ao ensino de história, como diz Horta (1999, p. 4):

o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Viana e Mello (2013, p. 49), por sua vez, acrescentam:

[...] faz-se necessário elaborar formas dinâmicas e eficazes de relacionar a educação patrimonial aos conteúdos [...] sobretudo, por que essa relação favorece a criação de pontos de contato com o universo cultural dos alunos, permitindo a apreensão significativa de assuntos considerados de difícil compreensão, por sua distância no tempo e no espaço, pois que apropriado pelos discentes a partir de suas referências culturais.

Essas formas “dinâmicas e eficazes” podem encontrar, nas disciplinas eletivas de base, ares para sua profícua execução. A perspectiva interdisciplinar das disciplinas eletivas de base aliadas ao ensino de história, podem ser melhor aproveitadas em consonância com as práticas educativas que envolvem a Educação Patrimonial. A Educação Patrimonial, portanto, seria viabilizadora dessas ações educativas interdisciplinares, inseridas do “*roll*” das disciplinas eletivas de base.

Assim, no primeiro capítulo, analisam-se os debates teóricos em torno da educação patrimonial e do ensino de história, considerando o paradigma instrutivista, ainda presente no “Guia de Educação Patrimonial” (1998), e o modelo dialógico, presente nos manuais mais recentes publicados pelo Iphan, como “Educação Patrimonial: reflexões e práticas” (2012), “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e práticas” (2014) e “O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática” (2016). Além disso, utilizam-se as concepções de Selva Guimarães Fonseca, notadamente as apresentadas em seu artigo “A História na Educação Básica: conteúdo, abordagens e metodologias” (2010), no que tange às estratégias consideradas eficazes para o aprimoramento do ensino-aprendizagem da disciplina de história, como o alargamento da história ensinada, a interdisciplinaridade e a incorporação de fontes e artefatos da cultura material e imaterial.

Por outro lado, explora-se a questão do sentido da aprendizagem histórica, dada a noção de orientação para a experiência de vida abordada por Rüsen (2015) em sua obra “Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência”. Esse caráter pedagógico da história, em detrimento do ensino normativo e técnico, também é visto em Saddi (2010) no seu texto “Didática da História como subdisciplina da Ciência Histórica” e em Cavalcanti (2020) “O que

deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial”. Do mesmo modo, foram utilizadas as ideias do psicólogo e pedagogo Angel Pérez Gómez presentes em sua obra “Educação na era digital: a escola educativa” (2015), sobretudo quanto à concepção de que a aprendizagem é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, bem como a importância dada às interações sociais e emocionais no processo de construção do conhecimento.

Por fim, examina-se a conexão entre a Educação Patrimonial dialógica e os estudos decoloniais. Para isso, as leituras de “O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas” (Reis; Andrade, 2018), “Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal” (Tolentino, 2018) e “Educação Patrimonial: A arqueologia de uma história antiga da ilha de Upaon-Açu” (Silva, 2021) foram cruciais, visto que buscam evidenciar saberes e histórias advindas de povos historicamente subalternizados pelo poder colonial.

No segundo capítulo, expõe-se, com base no “Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027”, publicado em 2023, o modelo pedagógico e institucional do IEMA, suas bases conceituais e epistemológicas, bem como questões empíricas com base na minha vivência de mais de três anos nesta instituição. Assim, abordam-se o modelo institucional, o modelo de gestão, o modelo pedagógico, as chamadas “metodologias de êxito” – o protagonismo juvenil, os quatro pilares da educação, a Pedagogia da Presença, Educação Interdimensional e a Educação Inclusiva – e a centralidade do modelo pedagógico: o Projeto de Vida. Além disso, faz-se uma descrição da escola, lócus da aplicação e desenvolvimento deste trabalho, e, por fim, uma reflexão geral sobre os impactos e desafios do modelo educacional da escola da escolha, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e adotado pelo IEMA.

Por último, no terceiro capítulo, discutem-se os desafios do ensino e da aprendizagem histórica frente às mudanças ocasionadas pela reforma do ensino médio trazidas inicialmente pela medida provisória nº 746/2016 durante o governo Michel Temer e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, conhecida como “Lei do Novo Ensino Médio”. Para isso, utilizam-se os textos “Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência” (Saviani, 2020); “Reformas do Ensino Médio e Ensino de História: história e memória de um saber em disputa” (Mendes; Magalhães, 2021) e analisa-se o papel da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) e de diversas organizações que atuaram veementemente contra a reforma, organizando movimentos, debates, palestras, encontros nacionais, emitindo notas e convocando a população para as discussões. Tanto os textos mencionados quanto as organizações que se posicionaram contra a reforma evidenciaram

que essas mudanças poderiam limitar o acesso dos estudantes a uma educação plural, diversificada e integral, comprometendo o desenvolvimento da criticidade dos alunos e sua capacidade de intervenção e transformação social.

Frente a esses desafios, cabe aos docentes em geral e, notadamente, aos de história, encontrar maneiras de intervenção, de ação advinda de dentro do próprio “sistema”, sob o argumento de manter a relevância da disciplina, bem como o sentido da sua aprendizagem. Para isso, utilizou-se como referencial teórico a obra “A invenção do cotidiano” (1988) de Michel de Certeau, sobretudo no que tange ao conceito de táticas. Certeau define como “táticas”, soluções que são encontradas “de dentro”, no interior desses espaços controlados pelos órgãos e instituições de poder. É o que o professor Dr. Washington Tourinho Júnior evidencia em sua entrevista no Youtube ao canal Agência Tambor (2022), ao destacar a importância de uma postura de subversão e resistência frente à realidade impositiva trazida pela reforma.

É nesse ponto que se discute as eletivas de base como um espaço estratégico de atuação dos professores de história frente às mudanças trazidas pela reforma. Seu caráter interdisciplinar e a priorização pela escolha de temáticas que privilegiem questões locais e regionais favorecem uma efetiva aprendizagem histórica, ligada às demandas educacionais atuais e conectadas às experiências diárias dos estudantes. Assim, foi realizado um questionário com os professores a fim de analisar o potencial das disciplinas eletivas na construção e aprimoramento da aprendizagem dos alunos, ao se utilizar o ensino de história aliado à Educação Patrimonial e as possibilidades de atuação estratégica do docente de história frente à redução de carga horária que a disciplina sofreu e pela tentativa de esvaziamento de sentido, imposto pelas alterações curriculares trazidas pela reforma.

Por fim, foi feita uma descrição da experiência de educação patrimonial através da eletiva “Entre Camboas e Sambaquis: resgatando memórias da Ilha de Upaon-Açu” ministrada no segundo semestre de 2022. Realizou-se, portanto, uma apresentação detalhada do processo de elaboração, desenvolvimento e culminância da eletiva.

Como produto deste trabalho, foi realizado um guia pedagógico destinado a educadores do ensino médio, fornecendo orientações práticas sobre como elaborar e implementar disciplinas eletivas que integrem a Educação Patrimonial no ensino de História. O objetivo foi promover uma aprendizagem mais envolvente e significativa para os estudantes, valorizando o patrimônio cultural e histórico de suas comunidades

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

É inegável que, atualmente, os processos educativos que envolvem a Educação Patrimonial foram incorporados ao Ensino de História como importante aliado no processo de desenvolvimento da consciência histórica e identidade dos alunos. Esse processo educativo que, se intensificou no Brasil a partir da formulação do termo nos anos 80, está cada vez presente nos textos históricos, como evidenciado pelas várias dissertações que vem sendo produzidas, nos últimos anos, no âmbito dos Mestrados Profissionais em Ensino de História.

Essa relação profícua entre ensino de história e Educação Patrimonial se evidencia à medida que se toma a interdisciplinaridade como chave do processo educativo. A prática docente interdisciplinar no ensino de história torna-se, então, crucial para o desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem o ensino articulado com a pesquisa que dialogue com as diversas fontes e linguagens, estimulando o desenvolvimento de habilidades que possam lidar com os diferentes conhecimentos. Segundo os PCNs

“A partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo” (Brasil, 1997, p. 46).

Outrossim, a diversificação no uso das fontes, possibilita ao professor de história, uma potencialização do acesso ao conhecimento pretendido, superando o conteudismo e engessamento do ensino. Mais do que meros recursos ilustrativos, as fontes são trabalhadas com o objetivo de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses contribuindo efetivamente para construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade, a diversificação do uso das fontes, a utilização de recursos tecnológicos são elementos *sine qua non* aos ambientes escolares que se coloquem como alinhados as necessidades do mundo atual. A história, nesse sentido, como disciplina formadora de seres críticos, reflexivos e transformadores da sociedade, deve acompanhar as demandas educacionais do século XXI, sendo não mais um saber burocrático e com soluções pré-elaborado por especialistas, mas democrático, dialógico, que relacione currículo escolar, demandas sociais e as experiências vividas pelo professor e aluno.

Assim, no que tange ao ensino de História na Educação Básica, utilizaremos as concepções de Selva Guimarães Fonseca, conforme apresentadas em seu artigo “A História na Educação Básica: conteúdo, abordagens e metodologias” (2010). Fonseca (2010) evidencia

estratégias de ensino que podem ser consideradas eficazes no processo de ensino-aprendizagem histórica.

Com efeito, mesmo que inúmeros desafios ainda se apresentem frente à docência tanto no ambiente escolar quanto nas políticas públicas governamentais (sobretudo à docência ligada a área das ciências humanas), nos últimos anos, de acordo com Fonseca, vem se consolidando propostas metodológicas e estratégias de ensino que se mostraram exitosas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História, como: o alargamento do campo da história ensinada, as práticas interdisciplinares, a incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura material e imaterial no processo de ensino aprendizagem.

Essas três proposições são cruciais para o desenvolvimento deste trabalho, à medida que ele tem como base metodológica, o uso da interdisciplinaridade entre a linguagem histórica e os campos de conhecimentos que envolvem a Educação Patrimonial, em prol de construir em disciplinas eletivas, espaços profícuos de atuação docente.

2.1 Alargamento do Espaço da História Ensinada

A expansão dos horizontes no ensino de história não apenas favorece a ampliação do campo de temáticas, fontes, discussões e problematizações utilizadas, mas também promove uma abordagem mais inclusiva e representativa. Ora, alargar o espaço da história ensinada implica em incorporar as vozes e experiências de grupos frequentemente marginalizados na historiografia tradicional, como mulheres, povos indígenas, povos africanos e afro-brasileiros, entre outros.

Outrossim, essa ampliação do espectro da história ensinada, à medida que incorpora essas temáticas outrora marginalizadas e explora assuntos que são relevantes para os alunos e suas comunidades, pode tornar o ensino de história mais significativo e importante. Além disso, aumenta o diálogo com outras disciplinas – favorecendo a interdisciplinaridade – o que enriquece o aprendizado e melhora a compreensão dos alunos. De acordo com Tourinho Júnior e Lima Júnior (2022, p. 52):

No intuito de romper com o paradigma de ensino estruturado no verbalismo, no conteudismo, na memorização e numa cultura manualística, é visível um processo de revigoramento e de inclusão de determinadas temáticas de abrangência nacional e de urgência social nos currículos do ensino de História no Brasil, tais como o patrimônio cultural, o meio ambiente, os direitos humanos, as relações de gênero, a alimentação, a utilização de tecnologias de informação (TIC's) que paulatinamente estão sendo inseridas de forma transversalizadas no currículo de História do Brasil.

Além disso, sugere uma descentralização, extremamente necessária, das produções didáticas voltadas ao ensino básico e da elaboração dos currículos, favorecendo o ensino de história local e os processos educativos da Educação Patrimonial.

Uma rápida experiência com a docência, com o currículo escolar e com os livros didáticos de história é suficiente para perceber que os temas presentes nesses livros e os conteúdos curriculares propostos pelas instituições de ensino que se propõe a estudar uma história dita “nacional”, ainda são, geralmente, influenciados por paradigmas, concepções, autores, instituições, editoras, necessidades mercadológicas e intelectuais do centro-sul do país.

Por isso, a necessidade urgente de se fazerem cada vez mais produções voltadas ao ensino que ampliem os horizontes didáticos e metodológicos da disciplina de história, incorporem objetos de conhecimento que envolvem o patrimônio cultural local e regional e que sejam oriundos das diversas regiões do país.

Por esse ângulo, entre outras possibilidades, os mestrados profissionais são uma importante ferramenta na superação dessa centralidade da produção didática, pois estimulam a interlocução entre o saber acadêmico e o saber escolar. É nesse diálogo que se justifica, constrói, dá sentido e legitima, verdadeiramente o saber histórico necessário a construção de uma identidade, consciência histórica crítica e reflexiva, bem como de uma personalidade ativa e transformadora da sociedade por parte dos alunos. As dissertações “ Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio” (Arruda, 2018), “Educação Patrimonial: História, Patrimônio Cultural e os Lugares de Memória do município de Barra do Garças – MT “ (Reis, 2021) e “Educação Patrimonial : Arqueologia no ensino da História Antiga de Upaon-Açu” (Silva, 2021), oriundas de programas de mestrado profissional, representam bem essas considerações ao unirem história local, ensino de história e patrimônio cultural.

Arruda destacou, por meio de ações educativas realizadas com alunos e professores, a importância de investigar como os alunos apreendem e constroem o conhecimento acerca do local onde vivem, considerando suas perspectivas e visões de mundo. Além disso, incentivou seus parceiros de docência a incorporar em seus planejamentos questões acerca do Patrimônio Histórico e Cultural do local onde vivem.

Reis buscou, através da produção de materiais didáticos-pedagógicos como oficinas e um guia didático voltados a docentes da educação básica, o aprimoramento do ensino-aprendizagem de história, utilizando os processos educativos concernentes à Educação Patrimonial.

Por sua vez, Silva (2021) valorizou a memória dos povos originários do Maranhão por meio de um estudo do patrimônio histórico, cultural e arqueológico da região, realizando oficinas para alunos e comunidades e produzindo um vídeo documentário sobre a história antiga do Maranhão. Essa abordagem conecta história, patrimônio e memória aos saberes e vivências de cada aluno, evidenciando a história do “chão em que pisam” e onde vivem (Silva, 2021, p. 11).

Essas produções, ao articular o saber acadêmico com o saber escolar e integrar a realidade diária dos alunos e suas comunidades, não apenas mantêm o ensino de história alinhado às demandas educacionais contemporâneas, mas também asseguram sua importância mediante às constantes transformações teórico-metodológicas da disciplina.

2.2 O Uso das Práticas Interdisciplinares

A “revolução historiográfica”⁷ por qual passou a História no século XX, principalmente com a história dos Annales e a história social inglesa, desempenhou um papel crucial em evidenciar novas discussões que foram marginalizadas pela historiografia tradicional. Novas fontes além do texto escrito, novos objetos e novas abordagens foram as características desses novos modos de se fazer história⁸. Dentre essas renovações, está entre as mais significativas, a chamada interdisciplinaridade. Esse intercâmbio com outras áreas elevou a História, como campo científico, a patamares jamais atingidos. Segundo Fonseca (2009, p. 100):

nesse quadro geral de transformações, novos problemas desafiam o processo educacional, exigindo que a escola redimensione suas funções e assuma o compromisso com o seu tempo, como agente de formação de cidadão. Isso requer de nós um esforço de revisão dos pressupostos teóricos-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. Sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de inclusão e não de exclusão social e cultura.

A escola, nesse sentido, teve que desempenhar novos papéis para que cumprisse a sua função de constituição de cidadãos críticos e conscientes. As transformações ocorridas no início do século XX nos mais diversos âmbitos, favoreceram que a escola não mais seja aquela instituição concebida como uma mera extensão do estado, reprodutora de conhecimentos e alinhada a valores que se orientavam pelos paradigmas das elites dominantes, mas como um

⁷ Termo usado em Burke (1997).

⁸ Ver Le Goff e Nora (1988) [original publicado em 1974] e Burke (1992).

lugar de pluralidade, norteado pelo princípio da alteridade, que deva prezar pelo pleno desenvolvimento do indivíduo e suas potencialidades, além de produzir saberes e valores culturais.

Essa mudança obrigou a escola a repensar seus modelos conceituais bem como as práticas pedagógicas dos docentes, alicerçadas muitas vezes em uma perspectiva disciplinar e engessada dentro dos domínios da sua própria disciplina. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade emerge como uma postura de envolvimento com os saberes produzidos e construídos na relação de ensino-aprendizagem. Com efeito, a adoção de métodos interdisciplinares no ambiente educacional tem se mostrado uma estratégia poderosa para enriquecer o processo de aprendizagem. De acordo com Fonseca (2010, p. 9) “Têm se configurado, na prática, como possibilidades exitosas de aprendizagem e construção de saberes, valores, habilidades, de modo especial nos primeiros anos escolares”. A interdisciplinaridade surge em torno do uso de outros campos de conhecimento, para potencializar a qualidade do discurso do historiador e explorar as múltiplas visões sobre seu objeto de estudo.

Esses diálogos com outras formas de linguagem evidenciam a importância de romper as barreiras teórico-metodológicas que ainda restringem a História, contribuindo para o processo de ampliação dos horizontes educacionais da disciplina. Ensinar história requer um diálogo estreito com outros campos e saberes, que sustentam as práticas pedagógicas em sala de aula. A atitude interdisciplinar fomenta, entre sujeitos envolvidos (professores, alunos e suas comunidades) o aprimoramento do saber construído e confere sentido a ele, no processo de desvelamento do conhecimento pretendido.

Essa tomada de atitude reflete indelévelmente no processo de construção do conhecimento à medida que busca não se encerrar em modelos pré-estabelecidos e obsoletos. A postura interdisciplinar, não é simplesmente uma junção de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, mas uma interconexão de metodologias, conceitos e paradigmas em prol da construção efetiva do conhecimento pretendido.

A sala de aula se torna, assim, um espaço de construção de saberes e de sentidos que escapa à fragmentação tradicional do saber e relaciona o conhecimento construído com o a realidade histórica do aluno.

Essa abordagem interdisciplinar é especialmente relevante no contexto da Educação Patrimonial. A Educação Patrimonial, ao utilizar diversas fontes e linguagens — desde documentos escritos até expressões artísticas e monumentos históricos —, promove uma compreensão mais ampla e inclusiva do patrimônio cultural. Isso permite que os alunos não vejam o conhecimento histórico apenas como algo conceitual e abstrato, mas também se

envolvam ativamente com o patrimônio material e imaterial que os rodeia. Este envolvimento ajuda a construir um sentido de identidade e pertencimento, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Além disso, a interconexão entre ensino de história e Educação Patrimonial sob a égide da interdisciplinaridade estimula uma análise crítica e reflexiva do passado. Este processo não só educa os alunos sobre seu patrimônio, mas também os capacita a salvaguardar a memória e a história do local que os constitui. De acordo com Oriá (2005, *apud* Moraes, 2023, p. 7):

A educação patrimonial nada mais é do que uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões pertinentes ao patrimônio cultural. Compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de curso de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e consequentemente o interesse pelo tema.

Portanto, a interdisciplinaridade e a Educação Patrimonial representam mais do que meras estratégias pedagógicas: elas são fundamentais para a formação de uma consciência histórica engajada e responsável. Ao integrar diversos campos do conhecimento e explorar o patrimônio cultural de maneira ativa e contextual, o ensino de história se transforma em uma poderosa ferramenta de constituição de sujeitos históricos ativos e conscientes. Isso não apenas aprofunda a compreensão dos alunos sobre a sua identidade e papel no mundo, mas também os capacita a atuar como agentes de preservação e transformação no mundo contemporâneo. Ao educar para a preservação do patrimônio, estamos também fomentando uma geração mais consciente de seu papel na sociedade, capaz de valorizar e proteger seu patrimônio cultural como parte integrante da sua identidade individual e coletiva.

2.3 Incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura material e imaterial no processo de ensino aprendizagem

A incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura material e imaterial enriquecem profundamente o processo de ensino-aprendizagem. Eles evidenciam a importância de se utilizar todos os materiais, ferramentas, veículos e instrumentos que contribuem para o aprimoramento e dilatação do conhecimento histórico, tais como os meios de comunicação, os recursos audiovisuais, os espaços de memória e a internet.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial se destaca, pois na sua essência está o uso de pluralidade de fontes, o manejo diversificado dos vestígios e interpretações dinâmicas sobre os lugares de memória, que ganham sentido de acordo com os códigos interpretativos, com a cosmovisão dos sujeitos que o leem, o interpretam.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que a História ampliou seus horizontes de conhecimentos, sobretudo com as transformações conceituas e metodológicas ocorridas a partir do início do século passado – o que Burke (1997) chamaria de “Revolução Historiográfica” - o excesso de academicismo presente na formação curricular dos cursos de graduação em História, promoveu um distanciamento entre o saber acadêmico e a práxis docente na Educação Básica.

Nesse sentido, no que se refere a premente necessidade de se estabelecer conexões entre a ciência histórica, o ensino de História e a vida diária dos alunos, nos valeremos da ideia de “desencastelamento” do ensino de História proposto por Cavalcanti (2018), da ideia de “trans-história” de Ricoeur (2004) e da valorização do patrimônio local ou do “chão em que pisam” proposto por Silva (2021).

Esse “desencastelamento” da história ensinada, tanto nos cursos de formação de professores de história, quanto na docência da Educação Básica, se mostra como um dos caminhos efetivos para se construir um ensino de história comprometido com a aprendizagem histórica, a contribuição para a consciência histórica dos sujeitos, a formação de identidades ligadas ao universo sociocultural dos próprios educandos, a valorização da história do “chão onde pisam”, entre outros. Sobre isso, pontua Cavalcanti (2021, p. 257):

O que fazer para promover a conexão entre a História acadêmica e a vida cotidiana de homens e mulheres? O que fazer para a História não continuar estrangeira à vida prática dos homens? Não há receitas, todos sabemos. Porém há um certo consenso de que as mudanças precisam acontecer e devem perpassar o currículo de História.

Apontando como caminho efetivo, para se construir uma disciplina que conecte saber construído e vida prática dos alunos, a reformulação do currículo e a reflexão crítica sobre as próprias práticas, o autor expõe como é urgente a necessidade deste debate sob a condição da própria sobrevivência da disciplina de história, constantemente ameaçada, sobretudo nos últimos anos, pelas reformas educacionais empreendidas pelo governo federal.

Para o autor, isso se agrava com a Lei 13.415/2017. Para ele, a lei ao desobrigar o ensino de História no ensino médio, coloca em xeque a valorização da História como ciência, afetando diretamente a formação cidadã e crítica dos estudantes. Diante disso, ele enfatiza a urgência de uma reformulação curricular, que promova matrizes curriculares que integrem mais

efetivamente o ensino da História com questões atuais, preparando melhor os professores para um ensino que dialogue com a realidade dos alunos e promova a cidadania ativa.

Nesse sentido, o autor toma a história como ferramenta de engajamento e transformação, não à toa, a ideia de sentido e aprendizagem histórica, conforme proposta por Rüsen (2016) é tão importante para sua análise. Em outro texto “O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial” Cavalcanti (2020, p. 3) destaca a importância da aprendizagem histórica na construção de sentido e orientação “[...] nas relações cotidianas do sujeito que aprende, e para tanto, mobiliza a capacidade interpretativa das experiências vivenciadas”.

Essa também é uma das preocupações de Paul Ricoeur em sua comunicação “O passado tinha um futuro”. Em suas palavras:

Vou, pois, começar pelas seguintes questões: como ligar o ensino da história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade por que a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam (Ricoeur, 2004, p. 369).

No texto, Ricoeur (2004, p. 369) aborda a complexidade da história e como ela é apreendida, especialmente pelos jovens estudantes que comumente a veem como alheia e desvinculada da sua realidade diária e experiências pessoais, tornando-se muitas vezes distante e irrelevante, prejudicando a aprendizagem histórica. É esse sentimento de “estranheza” em relação a história, que assim como Cavalcanti, Ricoeur busca questionar e possivelmente reformular.

No entanto, diferente de Cavalcanti que indica que a reformulação deve começar pelo currículo, Ricoeur entende que a retomada da importância da memória - sobretudo a memória transgeracional - como uma importante fonte primária vital do passado e não somente como um simples objeto de estudo histórico, pode ajudar a tornar a história relevante para os jovens. Isso os conectaria com o passado de maneira mais estreita, pessoal e direta.

Um outro caminho apontado pelo autor é a valorização para além das diferenças e rupturas, das continuidades e semelhanças que ligam as gerações através do tempo – um conceito que Ricoeur (2004, p. 378) denomina de trans-histórico. Entender o passado através das possibilidades não realizadas ou das promessas que não foram cumpridas também pode aproximar mais a aprendizagem histórica da vida diária dos estudantes. Assim, ao se destacar as semelhanças e continuidades, a história deixa de ser apenas uma sequência de séries repetitivas e eventos isolados, tornando-se uma narrativa contínua que reflete desejos, ambições

e experiências humanas universais⁹. Afinal, como consta no título da sua comunicação “o passado tinha um futuro” e, assim como o futuro do passado era cheia de incertezas e possibilidades, também o é o futuro do presente. Perceber isso, sobretudo entre os jovens, pode aliviar a carga pesada que as estruturas sociais impõem e abrir caminho para construção de um futuro desejável.

Por outro lado, quando se pensa em uma maior articulação entre história acadêmica e a vida cotidiana dos sujeitos históricos, as discussões propostas por Rüsen e Saddi em torno da Didática da História, ganham maior relevância à medida que esta subdisciplina da Ciência Histórica, recupera uma questão muito importante em relação a aprendizagem histórica: as reflexões sobre as próprias práticas que envolvem o fazer histórico e, sobretudo, a recuperação da ideia de orientação para a vida e sentido que possuem a aprendizagem histórica.

Essas inquietações sobre uma história ensinada desvinculada do universo cultural dos alunos, são questões fundamentais que guiam o trabalho de dissertação do Prof. Marcos Tadeu Nascimento Silva, intitulado “Educação Patrimonial: A arqueologia de uma história antiga da ilha de Upaon-Açu” (2021). O historiador e arqueólogo ao tomar os vestígios arqueológicos oriundos da antiga Ilha de Upaon-Açu (São Luís), tem como objetivo justamente resgatar uma história silenciada do “chão em que pisa”. Diz ele

Desde pequeno, nos primeiros anos da vida escolar, nunca me contentei com as histórias que ouvia em sala de aula, sempre tinha a impressão de que se tratava de uma história alheia, sobre terrenos distantes e trajetórias de gente que não pareciam em nada comigo e com o meu universo. Nos exemplos de narrativas da dita “história geral”, nunca enxerguei as práticas cotidianas do meu avô, assim como: práticas de pesca, a feitura de farinha nas casas de forno, dietas alimentares, o manejo da mata, a arquitetura da floresta[...] ouvia muito mais sobre o avô Germânico de algum alemão ou da avó Romana de algum italiano, cujo deuses atualmente se tornaram “mitos” ou marco temporal religioso (2021), enquanto o Sagrado, as divindades, as cosmovisões das florestas do Maranhão foram epistemologicamente transformadas em “lendas”, “folclore”, “feitiçaria” fadados ao silenciamento da escrita. Seria meu território vazio de uma história na longa duração? Sem uma raiz profunda? Como ter equidade em relação a história de sociedades e deuses que ganhavam templos, escolas, espaço na televisão? (Silva, 2021, p.12).

O autor, então, enfatiza a descolonização do ensino de história. Este conceito é fundamental no contexto da Educação Patrimonial, pois busca reavaliar e reformular as narrativas históricas para incluir perspectivas que geralmente são marginalizadas ou omitidas pelos paradigmas tradicionais. Para ele, essa descolonização passa pela:

⁹ Ricoeur estabelece uma conexão interessante entre o termo “trans-histórico” e os conceitos de “a-histórico” e “supra-histórico” explorados por Nietzsche. Ver Ricoeur (2004, p. 373-378).

- a) **Reavaliação de narrativas históricas:** através crítica ao eurocentrismo nos currículos escolares, que muitas vezes marginalizam ou ignoram os saberes dos povos indígenas e de outras comunidades. Valoriza-se as narrativas dos povos originários, defendendo que sejam tratadas com o mesmo respeito e profundidade que as histórias europeias. Esta abordagem também reconhece a rica história pré-colonial e a resistência contínua desses povos ao longo dos séculos;
- b) **Inclusão de saberes muitas vezes marginalizados:** por meio de um ensino que seja inclusivo, valorizando as histórias e os conhecimentos das mais diversas comunidades. Essas práticas educativas consideram esses saberes como relevante para a história regional e global. Além disso, combatem o eurocentrismo ainda presente nas escolas, promovendo uma interpretação mais equitativa e abrangente, que valorize todas as culturas e comunidades;
- c) **Uso de metodologias e processo educativos relevantes:** como a arqueografia e a Educação Patrimonial, que favorecem os alunos uma melhor interação e interpretação com o passado ancestral da região e os bens patrimoniais locais, tornando assim a história mais relevante e acessível para eles;
- d) **Conscientização e Valorização Cultural:** que ao incorporar todas essas perspectivas, espera-se que os alunos desenvolvam um maior sentimento de pertencimento e de apreciação pela diversidade cultural e histórica, especialmente do local onde vivem;
- e) **Empoderamento de Comunidades Marginalizadas:** Ao enfatizar a história e saberes oriundos desses povos, o ensino de história, aliada a Educação Patrimonial, favorece o reconhecimento da importância dessas comunidades como elementos essenciais da identidade nacional.

É o que faz Bandeira (2015) em seu texto “Os Tupis na Ilha de São Luís - Maranhão: Fontes Históricas e a Pesquisa Arqueológica” ao unir história e arqueologia para retomar memórias da presença de povos milenares em terras maranhenses. O autor destaca a importância de buscar compreender a rica história dos povos tupis por meio de vestígios arqueológicos e relatos de cronistas, com o intuito de evidenciar a profundidade e complexidade de suas culturas antes e durante o período de contato com os europeus. Além disso, esse desvelamento de uma história antiga de Upaon—Açu, favorece o reconhecimento e a valorização da contribuição desses povos para a formação da identidade cultural da Ilha de São Luís – o que inclui a preservação de sítios arqueológicos como parte fundamental da memória coletiva da ilha.

Nesse contexto, a Educação Patrimonial se apresenta como um processo educativo essencial que aproveita as descobertas e análises arqueológicas para fomentar o diálogo e a interação com a história e cultura locais. Atuando como processo educativo que dialoga com múltiplas linguagens pelo seu aspecto plurissignificativo, o trabalho com o patrimônio cultural, revela uma amplitude de conexões e interconexões entre os sujeitos e o bem patrimonial. Essas interações manifestam-se nas mais diversas formas de significação, ressignificação, apropriação e valorização de sua herança cultural, possibilitando uma leitura de mundo e interpretação de sua trajetória histórico-temporal mais acurada.

Essa amplitude de diálogos e interlocuções com as mais diversas formas de conhecimento e cosmovisões que é, hoje, característica basilar da Educação Patrimonial, se torna indispensável no cotidiano da prática pedagógica ligada ao ensino de história, sobretudo na educação básica. Falar em Educação Patrimonial aliado ao ensino de História, é se referir a construção de identidades que se constroem, dão sentido e se ressignificam no contato com o patrimônio cultural, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de um conhecimento crítico e consciente daquilo que o compõe, que o influencia e que é influenciado por ele na sua vivência, na sua comunidade, nos lugares de tensões e interações sociais. Segundo Bandeira, Fagundes e Soares (2021, p. 527):

No âmbito acadêmico, a complementação dos conteúdos das disciplinas com vivências patrimoniais está se mostrando de extrema relevância para construção de uma visão crítica, investigativa e narrativa, estimulando ‘um olha para dentro’, ‘para si’ e ‘para os outros’ [...].

Para o cantor e compositor Gilberto Gil (2008 *apud* Florêncio *et al.*, 2014, p. 14):

Pensar em Patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes, os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital e todas as formas de espiritualidade da nossa gente. O intangível, o imaterial.

No entanto, a Educação Patrimonial pode se apresentar de diferentes formas de acordo com a ótica e os paradigmas em que ela está sustentada e pelos sujeitos ou grupos que a utiliza. Com base em Tolentino (2016), podemos citar aqui dois tipos que, na sua essência, se revelam opostos.

2.4 Educação Patrimonial Instrutivista

A primeira de caráter informativo e instrutivista, pode ser encontrada no Guia Básico de Educação Patrimonial (1999)¹⁰ e se mostra como um processo educativo amparado em uma metodologia que privilegia a **transmissão** do conhecimento, numa relação vertical entre sujeito detentor do saber e sujeito receptor desse saber. Essa ideia, assemelha-se ao que Paulo Freire na sua obra “Educação e Mudança” (2013) chama de formação de uma “consciência bancária”. Ele expõe “A consciência bancária pensa que quando mais se dá mais se sabe. Mas a experiência releva que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres por que não há estímulo para a criação” (Freire, 2013, p. 35).

A Educação Patrimonial sob o viés instrutivista, reforça desigualdades, reproduz a colonialidade e o etnocentrismo. Ela desconsidera os sujeitos como personagens ativos no processo de criação, configuração e reconfiguração dos bens culturais e, ao contrário, toma-os como seres que necessitam serem conduzidos ao conhecimento a partir de convicções e códigos interpretativos exteriores a sua realidade. Ela favorece, portanto, a construção de consciências ingênuas, que não se identificam e nem se percebem no tempo e no contexto histórico que experenciam (Freire, 2013). Por isso, tendem a ser extremamente saudosas em relação a um suposto passado glorioso e, assim, valorizam os bens patrimoniais relativos aos grupos que mais se relacionam com esse passado, sobretudo os de natureza material.

Esse tipo de Educação Patrimonial, estimula, por exemplo, a supervalorização de figuras, monumentos e práticas que representam períodos históricos, muitas vezes, caracterizados pelo predomínio e imposição de determinados grupos sobre outros.

As formas de apreensão e apropriação do mundo real que os sujeitos constroem sob os domínios de uma Educação Patrimonial instrutivista, refletem em interpretações que reproduzem estereótipos, lógicas coloniais, marginalização de grupos e comunidades que vivem e produzem culturas diferente daquelas tomadas como hegemônicas

É o caso, por exemplo, dos conhecimentos construídos sobre a história do maranhão, no que tange ao seu passado histórico de ocupação e colonização. Uma atividade rápida de sondagem aos alunos sobre aquilo que se sabe em relação a esse assunto, mostra como predomina uma visão de história do Maranhão baseada nos parâmetros construídos por um currículo e uma sociedade influenciada por modelos europeus etnocêntricos. É comum, ao se

¹⁰ Tolentino em artigo intitulado “O que não é Educação Patrimonial”, faz uma crítica particular ao conceito de “alfabetização cultural” proposto pelo referido Guia, como uma das funções da Educação Patrimonial. Ver: Tolentino (2016, p. 40-41).

falar em História Antiga do Maranhão ou em um Maranhão Pré-Colonial, o questionamento dos alunos: “mas professor, São Luís não tem só 400 e tantos anos”? “nossa história não começa só após a chegada dos europeus”? Além do claro problema em se reduzir o passado histórico do Maranhão ao processo de invasão, ocupação e colonização empreendido inicialmente pelos franceses e depois continuado pelos portugueses na Ilha de São Luís, é sintomático que se considere como o “início de uma história” somente o período que corresponde a invasão dos europeus nesta terra.

Uma análise interessante feita sobre o simbolismo da atribuição de sentido aos bens considerados patrimônio, é feita pela historiadora Camêlo (2019) ao analisar como a imprensa e a elite ludovicense elegiam o que consideravam patrimônio com base em suas conveniências e interesses. Essa seleção era orientada pela necessidade de promover a exaltação de um suposto passado glorioso, alternando entre o realce do refinamento dos "fundadores franceses" e a valorização dos exímios construtores portugueses, aos quais “devemos” o nosso centro histórico. Esse é mais um tipo de Educação Patrimonial instrutivista, onde a valoração do bem é atribuída pela exaltação ao colonizador e colocado de forma verticalizada

Que sentido identitário existe para alunos em ações educativas que só enxergam como patrimônio um centro histórico erguido por mãos cativas, sob o prisma da violência da escravidão? Alunos que convivem em comunidades mais distantes do centro, onde possuem suas próprias manifestações culturais, simbólicas e identitárias locais? Não se trata de desvalorizar o patrimônio cultural e arquitetônico do centro histórico de São Luís, mas sim de compreender que as referências culturais de uma localidade ou região vão além das determinações do órgão responsável por legalmente eleger o que é ou não é patrimônio, e dos interesses político-governamentais. Sobre isso pontua a autora:

A Educação Patrimonial pressupõe sistematização, continuidade, ações multidisciplinares, dentre as quais destacam-se as ações educativas. Toda experiência ludovicense analisada está muito distante do estabelecimento de políticas culturais. Atualmente, a perspectiva é de gestão compartilhada e de conservação integrada, já que os projetos buscam oferecer às comunidades autônomas as condições de se manterem independentes a despeito do Centro, a partir do cuidado com as áreas que ocupam. Percebe-se a ausência e importância da implementação de ações educativas para além dos moradores do Centro Histórico e cidadãos comuns (Camêlo, 2019, p.82).

Essa suposta "alfabetização cultural" presente na ideologia dos jornais e da elite econômica, política e governamental analisados pela autora, bem como no clássico “Guia Básico de Educação Patrimonial” publicado pelo Iphan em 1999, considera o indivíduo como

um ser passivo e incapaz de atribuir sentido aos bens que o cercam, sendo necessário à sua tutela.

2.5 Educação Patrimonial Dialógica

A segunda, no entanto, de caráter “**dialógica, reflexiva e crítica**” (Tolentino, 2016, p 47), se configura como uma Educação Patrimonial que valoriza a diversidade e privilegia a pluralidade dos grupos e comunidades que no processo de apropriação e representação criam e recriam os bens culturais.

A Educação Patrimonial dialógica, já presente, também, nas publicações “Educação e Patrimônio Cultural: reflexões e práticas” (Tolentino, 2012) e “Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos” (Florêncio *et al.*, 2014) do Iphan, valoriza a história de grupos que foram marginalizados pelo predomínio de paradigmas etnocêntricos, toma-os como parte do processo de construção de uma herança cultural local, regional, nacional e mundial e evidencia a importância do debate e da reflexão crítica sobre as formas de apropriação do patrimônio cultural.

Sendo o patrimônio cultural um lugar de disputa, de consenso, de diversidade de ideias e interpretações, a Educação Patrimonial ligada ao ensino de História, deve considerar essas questões como parte integrante do processo de inteligibilidade dos bens culturais, que se apresentam na vida diária, nas relações sociais dos povos e nas interações desses povos com os bens patrimoniais. Os saberes locais, os conhecimentos tradicionais, a herança imaterial dos mais diversos grupos étnicos, sob os domínios desse tipo de Educação Patrimonial, são valorizados e se tornam objetos de estudo e construção de conhecimento.

Com efeito, essas acepções ganham destaque neste viés metodológico. Não mais modelos impostos e verticalizados de padrões culturais e sociais, comandados por determinados grupos da sociedade, mas sim de uma história ensinada baseada na pluralidade de concepções que emergem das diversas experiências humanas.

Esses processos diferenciados de apropriação da realidade vivida, do universo sociocultural dos sujeitos e comunidades, são como mostra Chartier (1988) construídos nas relações de sociabilidade, na coletividade e de acordo com as ferramentas interpretativas de concepção do real que o grupo, as comunidades oferecem a seus membros. Em seu texto “Literatura e História: Debates”, Chartier (2017) discute questões que envolvem a recepção do público de uma obra literária e argumenta que o leitor, no processo de interpretação da obra literária, constrói e repensa sua própria identidade, alterando assim sua constituição enquanto

sujeito. Tal fenômeno, também acontece com os bens patrimoniais. Cada povo, comunidade, grupo étnico se relaciona de forma diferente com o patrimônio cultural que o rodeia. Conforme Maranhão (2019, p. 389):

A área de Ciências Humanas deve ser ensinada de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências das crianças e jovens às temáticas abordadas, levando em consideração os aspectos políticos, sociais, culturais, espaciais e econômicos e gerando atitudes, métodos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, na perspectiva do respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais.

É, nesse sentido, que atua a Educação Patrimonial dialógica, ao evidenciar a importância das diferentes manifestações culturais, na valorização e preservação dos bens patrimoniais produzidos pelos diversos grupos humanos que compõem o quadro social, tornando a alteridade como princípio chave do ensino.

Além da alteridade, são também alguns princípios norteadores da Educação Patrimonial amparada no compromisso pela educação por parte dos professores, agentes patrimoniais e pela sociedade:

- a) A construção coletiva do conhecimento e da criação de bens culturais,
- b) A preservação dos bens e referências culturais presentes no dia-a-dia dos mais diversos grupos sociais;
- c) A consideração da educação como um processo dialógico e coletivo, valorizando os saberes locais, a memória, a tradição etc.;
- d) A Educação Patrimonial como uma metodologia interconectada a vida diária, a realidade, ao cotidiano dos alunos, as suas referências culturais.

Esses esquemas perceptivos de representação do real, que cada grupo estabelece, configuram as formas e conduzem as interações dos povos com seus bens patrimoniais e toda a significação que ele carrega e que a partir do que ele carrega, as pessoas apreendem.

A escassez de estudos sobre uma História Antiga do Maranhão (objeto de estudo da disciplina eletiva que fundamenta este trabalho) é fruto dessa herança cultural, decorrente dos paradigmas impostos pela colonialidade, embora se tenha notado um aumento no interesse por este tema nos últimos anos, sobretudo devido aos trabalhos e pesquisas realizados por arqueólogos. A discussão aqui proposta reside justamente no contraponto a esses paradigmas, ao destacar as disciplinas eletivas, como espaço para o fomento à cultura e ao ensino sobre a tradição de povos milenares. Esses povos originários, que muito antes da chegada dos europeus ao que viria a ser chamado de “Novo Mundo”, já estavam construindo estruturas complexas de

cultura e sociabilidade, desenvolvendo tecnologias adequadas à biodiversidade local, criando instrumentos que facilitavam a vida diária e adotando formas de manejo das florestas e dos litorais.

Esse contraponto, contudo, concretiza-se no processo de ensino e aprendizagem histórica, dada a noção de sentido e orientação que o que é ensinado e aprendido tem em relação às experiências dos educandos. A questão do sentido é também abordada por Rüsen (2015) em sua obra “Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência”, na qual ele expõe:

Sentido torna possível a orientação. Ele situa a vida humana no horizonte de interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma subjetividade humana no construto coerente de um ‘eu’ (pessoal e social). Torna o sofrimento suportável e fomenta agir pelas interações[...]

O processo de cientificação da história, como mostra Rüsen (2015), gerou uma progressiva desvinculação daquilo que era ensinado com base nos conteúdos canônicos com a vida prática dos sujeitos, dos estudantes. Formulou-se, então, currículos escolares ligados a ideais oriundos dos grupos hegemônicos, que nos países que sofreram o processo de colonização, determinaram os conteúdos, as formas e os parâmetros do que deveria ser ensinado nas aulas de história. Essa história “estrangeira”, “alheia” “distante”, ausente de sentido – posto que conduzida pela colonialidade - criaram uma aprendizagem histórica ancorada em padrões absorvidos de culturas exteriores a nossa realidade, que se distanciavam das experiências vividas por parte da grande maioria dos grupos.

A aprendizagem histórica de acordo com Rüsen (2006), como já exposto, precisa, sobretudo, estar conectada com a vida prática dos alunos e possuir sentido de orientação para a vida, tal qual tinha antes da agudização do processo de cientificação da história. Segundo Rüsen (2006, p. 8):

ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. O conhecido ditado ‘história vitae magistra’ (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica.

Com efeito, aprendizagem histórica de caráter reflexiva e crítica, pressupõe uma leitura de mundo mais adequada as demandas que se apresentam no contexto contemporâneo, que exigem respostas cada vez mais multidisciplinares e transversais. Igualmente, a reflexão crítica sobre a Didática da História e a Teoria da História, contribuem para que os professores de

história estejam sempre analisando suas práticas – para melhorá-las - num exercício contínuo de autorreflexão sobre si e sobre os objetos de estudo a que se debruçam. José D’assunção Barros em perspectiva semelhante a ideia de “consciência crítica” de Freire (2013, p. 46), expõe

‘como modo de apreender o mundo’ – ou mesmo maneira de agir diante da realidade do mundo imaginário – a Teoria se contrapõe ao agir intuitivo, ao comportamento emotivo, ao impulso instintivo, à recepção mística da ‘palavra revelada’, e a outros tantos modos de se conhecer o mundo.

Tais acepções que envolvem em um melhor desvelamento do mundo por parte dos professores e alunos, também são oportunizadas nos estudos feito pelo psicólogo e pedagogo Angel Pérez Gómez em sua obra “Educação na era digital: a escola educativa” (Gómez, 2015). Ao analisar as demandas contemporâneas relacionadas à educação, o autor argumenta que é necessário criar uma nova racionalidade.

Gómez (2015) propõe um “novo iluminismo”, uma expressão cunhada por ele para descrever uma abordagem que supera a velha lógica cartesiana e se apresenta de forma cada vez mais pluriversal e holística. Para isso, a abordagem deve possuir quatro características fundamentais:

- a) A urgente necessidade de não se opor razão e emoção no processo cognitivo.
- b) Considerar que o conhecimento é construído em relação ao social e ao emocional.
- c) Reconhecer a importância decisiva das interações, mecanismos e hábitos de percepção e ação.
- d) A consideração da aprendizagem como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução.

É por esse ângulo, que a verdadeira aprendizagem histórica, segundo Rüsen, atua. Devido à sua relação direta com a formação de identidades “coerente e estável”, deve ser concebida como um conhecimento que relaciona o saber histórico como orientação temporal para vida. São saberes construídos a partir da realidade de cada um, conectados a sua história e suas referências culturais (Rüsen, 2006, p.16).

Os currículos escolares, sob essa perspectiva, abarcariam não mais as referências culturais impostas pela colonialidade, mas aquelas que se conectam diretamente com o “chão onde pisam” os alunos, os povos, a comunidade. Para Saddi (2010) esse tipo de aprendizagem histórica, oriunda de debates em torno da relevância da Didática da História como sub-

disciplina da ciência histórica¹¹ demonstram o sentido pedagógico da história em detrimento do ensino de caráter normativo, técnico, manualístico. Como ele expõe, ao citar Cerri (2010, p. 277 *apud* Saddi, 2010, p. 65):

A Didática de História vem passando, no Brasil, por uma mudança paradigmática, deslocando-se da metodologia do ensino à área interdisciplinar que, sustentada na Teoria da História, articula saberes pedagógicos e socioantropológicos para debruçar-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica e da circulação social do conhecimento histórico.

O ensino de História aliada aos processos educativos da Educação Patrimonial de caráter dialógica, portanto, torna-se fundamental pela própria essência desta metodologia – o indispensável uso da interdisciplinaridade, a crescente valorização da herança sociocultural dos povos, o predomínio do princípio da alteridade e seu aspecto socioconstrutivista do conhecimento. De acordo com que defende atualmente o Iphan:

A perspectiva de educação que aqui se apresenta é a que entende que educadores são mediadores para a apropriação do conhecimento e para a sua construção coletiva, que reconhece as comunidades como produtoras/detentoras de saberes locais, e que os bens culturais estão inseridos em um contexto de significados locais associados às memórias dos lugares. Essa perspectiva é diferente daquela que entende a educação como reprodutora de informações e as comunidades como meras consumidoras e ‘público-alvo’ das ações educativas. (Florêncio *et al.*, 2014, p. 27)

Essa, ao que podemos chamar de “tomada de atitude” perpassa por várias questões. Uma delas é necessidade de maior participação dos professores de história nos debates em torno da formulação dos currículos e das reformas educativas. Em entrevista recente, a historiadora Caimi (2010, p. 211) aponta:

Compatibilizar mais efetivamente as pautas das nossas diferentes associações profissionais, para discutir e propor arranjos curriculares, ações e estratégias que se antecipem às políticas públicas, de modo que sejamos nós, os especialistas, escutados e legitimados pelo debate coletivo, a compor os caminhos da História a ser ensinada. Lamentavelmente, temos sido mais reativos do que propositivos diante de políticas curriculares que nos afetam centralmente, como a recente reforma do ensino médio (2017), a alteração no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017), a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), entre outros.

¹¹ Os debates sobre a relação da Didática da História e a Ciência História, possuem raízes na década de 60 e 70 na Alemanha quando se discute a Didática da História como uma disciplina sub-disciplina específica da ciência histórica. Essa concepção entra em oposição ao que se tinha, de acordo com Rafael Saddi, como “opinião padrão” sobre essa sub-disciplina – caráter normativo e técnico, simples reprodutora de saberes históricos, separação entre conhecimento teórico e vida prática, função de mediação e não de construção coletiva, vista como metodologia de ensino e não como sub-disciplina, entre outras. Sobre isso ver: Rüsen (2006) e Saddi (2010).

Uma outra questão seria a de valorizar cada vez mais “histórias” oriundas de contextos locais e regionais, que incluam os mais diversos povos residentes dessas localidades, sobretudo aqueles marginalizados pela historiografia tradicional. Esse objetivo centra-se no que Rüsen (2006) e Freire (2013), em obras já citadas, chamam atenção – a ideia de que no trabalho profissional e no fazer pedagógico deve residir a coerência, a honestidade e o compromisso com a mudança e a transformação.

Por outro lado, os estudos sobre o pensamento decolonial se revelam indispensáveis neste processo, à medida que dialogam intensamente com essas questões propostas ao longo do projeto, pois tomam como centro do debate os sujeitos ditos “subalternos”, nesse processo de colonialidade estabelecido pela modernidade. Essa relação dialógica entre pensamento decolonial, Educação Patrimonial e ensino de história fica claro na exposição de Reis e Andrade (2018, p. 3):

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

Da mesma forma que Silva (2021), Reis e Andrade (2018) evidenciam a importância de se buscar epistemologias decoloniais, à medida que estas buscam evidenciar histórias e saberes oriundos dos povos subalternizados pelo poder colonial nos mais diversos âmbitos da colonialidade.

É o que Tolentino (2018) defende em seu texto “Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal”. Baseando-se na obra “Epistemologias do Sul”, organizada por Santos e Meneses (2009), ele destaca a necessidade de valorizar as epistemologias do sul global. Ele critica a hegemonia, construída sobre as bases da colonialidade, posto que se fundamentam na exclusão e na invisibilidade dos grupos pertencentes ao “outro lado da linha”¹². Em vez disso, Tolentino propõe priorizar uma “ecologia de saberes” que valoriza os conhecimentos de diversos grupos, comunidades e culturas,

¹² Neste ponto, Tolentino discorre sobre a interpretação de Santos acerca da realidade social, conforme apresentada em sua obra. Santos divide a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha”, onde predomina a epistemologia considerada dominante; e o “do outro lado da linha”, espaço em que tudo o que é produzido é visto como irrelevante ou marginal pela perspectiva que se proclama universal. Ver: Tolentino (2018, p. 49).

considerando sua pluralidade e heterogeneidade. Essa abordagem incentiva conexões e interconexões através de um diálogo horizontal, fundamentado no princípio da alteridade. Em suas palavras

Sabendo que todos os saberes tem seus limites internos e externos, a essência da ecologia dos saberes consiste em conceber o conhecimento como interconhecimento, levando em conta a diversidade epistemológica do mundo, em vez de considerar unicamente o conhecimento científico. A ciência, desta forma, é apenas uma parte da ecologia de saberes. A ecologia dos saberes concebe que a pluralidade de saberes existentes no mundo é infinita e, portanto, inatingível como tal (Tolentino, 2018, p.50).

De que maneira, portanto, a Educação Patrimonial decolonial dialoga com a Educação Patrimonial dialógica, reflexiva e crítica? Ao analisar os dois textos de Tolentino, percebe-se que ambas as abordagens, apesar de suas nomenclaturas distintas, prezam pelo mesmo objetivo: promover a construção colaborativa e democrática do saber e garantir a participação de diversos grupos e comunidades nos processos de valorização e salvaguarda do patrimônio cultural. Esses processos envolvem órgãos públicos, escolas, comunidades locais, povos historicamente subalternizados e movimentos sociais, entre outros.

Em resumo, a interação entre a Educação Patrimonial decolonial e a dialógica, reflexiva e críticas enriquece significativamente o ensino de história. Ao integrar essas abordagens, não apenas fomentamos um entendimento mais amplo e inclusivo do patrimônio cultural, mas também incentivamos a participação ativa de diversas comunidades na construção, reinterpretação e ressignificação dos saberes históricos. Esta abordagem colaborativa e democrática, tanto desafia as narrativas hegemônicas estabelecidas, como também abre espaço para que vozes historicamente subalternizadas sejam ouvidas e valorizadas.

Assim, podemos esperar cultivar uma consciência histórica que é tanto crítica quanto inclusiva nos alunos e suas comunidades, que forneça sentido e os oriente para as experiências da vida. Isso requer uma dedicação contínua ao ensino de história aliada à Educação Patrimonial que seja ao mesmo tempo reflexiva, decolonial, crítica e dialógica.

3 A ESCOLA DA ESCOLHA: O MODELO PEDAGÓGICO-INSTITUCIONAL DO IEMA

O Instituto Estadual de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, foi criado em 02 de janeiro de 2015 com o intuito de promover educação pública de qualidade em tempo integral, unindo educação profissional, científica e tecnológica. Ainda em 2015, ofertava o ensino médio articulado a educação profissional, apenas na forma concomitante¹³ com os cursos de Programação e Informática. Foi em 2016, que a modalidade integrada foi incorporada ao instituto, ofertando ensino médio e educação profissional, científica e tecnológica em tempo integral, combinadas num currículo unificado.

A priori, o intuito era implantar os IEMAs em regiões onde não houvesse institutos federais (IFMA). No entanto, com o crescimento da instituição, logo se observou a necessidade de expandir para todas as regiões do estado, levando em conta as necessidades de cada localidade, o que reflete diretamente nos tipos de cursos oferecidos. Conforme a Proposta Pedagógica do IEMA (2016, p. 6):

[...] Pretende-se assegurar que o IEMA efetive a escola de educação Integral em tempo integral, assumindo com compromisso com seu papel de formadora do cidadão maranhense, garantindo ao educando o direito a uma formação completa, que possibilite a leitura do mundo, como cidadão integrado dignamente à sociedade, pois, com a educação integral, almeja-se[...] à formação profissional de todo e qualquer cidadão, formando cidadão livres, críticos, conscientes e sujeitos ativos das transformações de que o país necessita.

A meta inicial, era implantar o instituto em 23 municípios até 2018. Atualmente existem 34 IEMAs Plenos ofertando ensino médio em tempo integral, dois IEMAs Bilingues de ensino fundamental e 26 IEMAs Vocacionais, ofertando cursos profissionalizantes de curta duração.

O modelo pedagógico do IEMA tem como referência o Modelo da Escola da Escolha – modelo que surgiu no estado de Pernambuco - “advindo da necessidade da recuperação e revitalização de uma escola pública de ensino médio” (Monteiro, 2023, p. 19). Poder público, sociedade civil, iniciativa privada e a ONG ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) uniram-se e desenvolveram o Modelo da Escola da Escolha, que viria se apresentar como um meio de transformação da realidade social e de reformulação de um tipo de educação obsoleta e desvinculada da realidade dos alunos.

¹³ Na modalidade concomitante, o ensino médio e a educação técnica são oferecidos de forma separada. Isto é, o aluno frequenta uma instituição de ensino médio em um período, e no outro uma de educação técnica.

O próprio documento produzido pelo ICE (2015) intitulado “Introdução as Bases do Modelo da Escola da Escolha”, apresenta-o como um paradigma que superaria a lógica sectária e cartesiana do saber em prol da construção de uma “sociedade do conhecimento”, enfatizando a importância da formação abrangente dos indivíduos em sua totalidade. É por esse motivo, que a essência do modelo reside na elaboração do Projeto de Vida do aluno. Para alcançar esse objetivo, a Escola da Escolha preconiza a necessidade de sincronia entre o currículo escolar, corpo docente, gestão e toda a comunidade escolar, todos trabalhando em prol da realização do projeto de vida do aluno, que é constantemente construído, reconstruído, elaborado e reelaborado. Como consta na publicação “Princípios Educativos do Modelo da Escola da Escolha”

O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo integrado de diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido (ICE, 2022, p.8).

Com este objetivo, tornou-se então, a partir de 2004, política pública adotada pela Rede Estadual do Estado de Pernambuco, com a abertura da primeira Escola da Escolha – O Ginásio de Pernambuco - e, posteriormente, a partir de 2016, pelo Governo do Maranhão, por meio parceria com o ICE.

3.1 O Modelo Institucional do Iema

A concepção do Modelo Institucional do IEMA visa estabelecer uma base sólida para o pleno desenvolvimento das práticas pedagógicas, com o objetivo de promover a formação integral do indivíduo e potencializar suas diversas dimensões. Conforme o “Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027” (IEMA, 2023), o objetivo que tem como núcleo o jovem e seu projeto de vida, é desenvolver cidadão críticos, conscientes e reflexivos, que possam agir para transformar a realidade em que vivem. De acordo com o PDI (p.82)

O Modelo Institucional adotado pelo IEMA utiliza inovações pedagógicas que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte Diversificada (PD) e Base Técnica (BT), favorecem o pleno desenvolvimento do estudante. **O Modelo de Pertinência, o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão** constituem o Modelo Institucional e apresentam relação de interdependência, por intermédio dos seus conceitos, princípios e instrumentos operacionais, constituindo o organismo que torna possível transformar planejamento em efetiva e cotidiana ação, tendo como seu núcleo essencial o jovem e seu projeto de vida (grifo nosso).

O Modelo de Pertinência, o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, portanto, compõem o Modelo Institucional do Iema. Como apresentado no documento, esses componentes são intrinsecamente ligados e o pleno funcionamento do Instituto depende da sua profícua inter-relação. Juntos, eles constituem um organismo integrado que funciona para garantir que os planos e estratégias se transformem em ações concretas de transformação da vida dos alunos e da potencialização dos seus projetos de vida.

3.2 O Modelo de Pertinência

O Iema, toma o Modelo de Pertinência como uma estratégia para garantir a relevância, eficiência e contínua atualização de seus processos educativos e planejamentos estratégicos. Este modelo é constituído sobre três princípios que fundamentam uma frequente atualização do currículo e práticas pedagógicas, e atendam as demandas contemporânea da sociedade. São eles

- a) **Aprofundamento contínuo:** é implementado através da análise de experiências e tendências educacionais tanto no cenário nacional quanto internacional. Essa abordagem permite que o IEMA mantenha seus conteúdos, métodos e práticas alinhados com as inovações e os avanços no campo da Educação Profissional, Científica e Tecnológico;
- b) **Prática baseada em evidência:** Destaca a importância de validar novas ideias educacionais antes da sua implementação – como feito com o Trabalho de Conclusão de Curso implementado em 2019¹⁴. Através da realização de projetos-piloto, o Iema testa a eficácia de novos métodos e práticas educativas antes da sua incorporação efetiva no currículo;
- c) **Pesquisa aplicada:** este princípio direciona o instituto a buscar estudo e pesquisas focadas nas questões locais e demandas específicas da região. Essa perspectiva, permite que a oferta educativa esteja alinhada às necessidades da comunidade em que o instituto está inserido, facilitando a melhor oferta de cursos e integração de

¹⁴ Ao concluírem toda a formação geral básica do Iema, os estudantes podem optar por realizar o Estágio Curricular Supervisionado ou o Trabalho de Conclusão de Curso ambos com carga horária mínima de 180 horas. O modelo de TCC hoje em vigor, começa no ano de 2019 como um projeto-piloto em que os alunos devem realizar intervenções que problematizem um ou mais dos 17 ODS (Objetivos de desenvolvimento sustentável). O projeto deve estar alinhado às ideias de inovação e empreendedorismo, com o objetivo de encontrar soluções inovadoras e empreendedoras para problemas identificados nas comunidades onde os alunos vivem

egresso ao mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico da região.

3.3 Modelo de Gestão

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Pedagógico 2023-2027, o IEMA adota a Gestão Democrática como princípio essencial. Esse modelo garante que as decisões sobre os aspectos pedagógicos e financeiros das escolas sejam tomadas através de deliberações coletivas e da participação ativa dos órgãos colegiados, garantindo decisões transparentes e inclusivo em todas as atividades dos IEMAs Plenos. Conforme o Plano

Compõem tais órgãos os docentes, discentes, administrativos, pais e/ou responsáveis integrantes da comunidade escolar, por meio das representações em Colegiado Escolar, Unidade Executora Própria (UEX), Conselhos de Classe e Conselhos de Líderes de Turma, que terão suas atribuições especificadas em documentos próprios (IEMA, 2023, p.108).

Além dos mecanismos de participação democrática, a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) serve como referência teórica fulcral para a implementação de ferramentas de gestão escolar. Conceituada como “a arte de integrar tecnologias específicas para educar pessoas”(IEMA, 2023, p.108), a TGE cria um ambiente educacional favorável, no qual gestores e educadores são incentivados a aprender e a aplicar seus conhecimentos em prol da consecução do projeto de vida dos alunos.

Desse modo, a TGE e o Modelo Pedagógico são elementos indissociáveis na transformação e concretização das práticas escolares. Utilizando-se da TGE, a gestão escolar usa ferramentas gerenciais adaptadas ao contexto escolar, facilitando a integração dos processos administrativos e pedagógicos. Essa perspectiva fornece uma interrelação eficaz entre as várias ferramentas da gestão educacional, tais como:

- a) **Plano de Ação:** é o guia que orienta os projetos e ações a serem realizadas pela escola, em outras palavras “trata-se da construção de uma situação futura, partindo do presente” (IEMA, 2023, p. 109). Nesse sentido, toda a comunidade escolar participa da elaboração desse plano, em prol de garantir uma corresponsabilidade para execução das metas estabelecidas e decididas em conjunto;
- b) **Ciclo de Melhorias Contínuas – PDCA:** do Inglês *Plan* (planejar), *Do* (executar), *Check* (avaliar), *Act* (ajustar), é uma abordagem metodológica cíclica desenvolvida para garantir processos de aprimoramento contínuo. Além disso, é uma importante

ferramenta para avaliação, reavaliação, ajustes e reajustes necessários ao final ou no processo de cada planejamento, meta, aula ou ano letivo;

- c) **Programas de Ação:** O Programa de Ação é uma ferramenta operacional construída em conjunto que materializa as estratégias delineadas no Plano de Ação, transformando-as em práticas efetivas dentro do ambiente escolar. A elaboração desse programa começa com um trabalho colaborativo, promovendo uma visão integrada entre os membros da equipe, seguindo uma ordem predefinida. Inicialmente, os professores desenvolvem os Programas de Ação, depois é vez dos Professores Coordenadores de Área, que se juntam com seu grupo de professores para discutir questões de conduta e desenvolvimento profissional contínuo, com o objetivo de alinhar e firmar as metas propostas. Assim, conforme o Modelo de Gestão contido no PDI do IEMA (2023, p; 111) “[...]o Programa de Ação é uma ferramenta de diálogo constante entre gestores e educadores, proporcionando as bases para o surgimento de uma relação amparada no respeito e confiança (p.111). Portanto, deve ser encarado como um pacto firmado por cada professor, em prol do cumprimento das metas estabelecidas e pactuadas
- d) **Agenda:** a agenda deve ser organizada pelo trio gestor (gestor geral, administrativo e pedagógico) de cada unidade do IEMA, indicando as datas para cumprimento das ações propostas no Plano de Ação e Programas de Ação, garantindo uma periodização apropriada para sua execução.

3.4 O Modelo Pedagógico

O modelo pedagógico da Escola da Escolha adotada pelo IEMA, possui características centrais, que norteiam toda a aplicação das bases teóricas e metodológicas que a fundamentam. Essas características, promovem

a materialização do currículo que se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, no papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos jovens protagonistas, para que esses se tornem sujeitos autônomos, solidários e competentes (IEMA, 2016, p.18).

Tais atributos denominados de “metodologias de êxito”, conforme descritos no documento mencionado, estão fundamentados em cinco eixos essenciais que orientam a

implementação do modelo no instituto. Esses eixos são: Protagonismo Juvenil, Os 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença, Educação Interdimensional e Educação Inclusiva.

3.4.1 O Protagonismo Juvenil

Sob a égide do termo “autônomos, solidários e competentes”, o protagonismo juvenil do Modelo da Escola da Escolha se baseia na ideia da habilidade de tomada de decisão, frente aos desafios que se apresentam no mundo contemporâneo. “A mais básica de todas as maneiras de ser protagonista na vida é desenvolver a atitude de se colocar no mundo como sendo parte da solução dos problemas que existem” (Maranhão, 2022, p. 8).

A base teórica do Protagonismo Juvenil é a Pedagogia da Escolha – abordagem educacional que coloca como prioridade, a autonomia do aluno no processo do ensino-aprendizagem. Ela pressupõe que o aluno seja um sujeito ativo na escola e fora dela, propondo soluções para problemas, reivindicando direitos quando necessário, desenvolvendo atividades que melhore a atmosfera do ambiente escolar e a vida da comunidade em que a escola esteja inserida, entre outros aspectos. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027:

O protagonismo tem espaço assegurado na formação do educando, visto que, com base na Pedagogia da Presença, todas as ações educativas envolvem a comunidade escolar, assim como atividades participativas e afirmativas que se materializam por meio de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre todos os agentes responsáveis pelo ato de educar. Assim, o educando atuará propondo solução a problemas na escola e na comunidade, acrescentando qualidade de vida e ao mesmo tempo sendo agente de transformação social (IEMA, 2023, p.83).

As formas de efetivação do Protagonismo Juvenil, podem ser por meios dos Clubes de Protagonismo, Conselhos de Líderes e Grêmio Estudantil ou por mobilizações estudantis.

No entanto, apesar das boas intenções, a prática do Protagonismo Juvenil muitas vezes se desvia de seu objetivo educacional. Há relatos de que alguns estudantes interpretam erroneamente esta autonomia como um direito de confrontar e até desrespeitar professores, funcionários e a gestão escolar, comportamento que infelizmente encontra respaldo em alguns setores da Diretoria-Ajunta Pedagógica do Iema – a DAP¹⁵. Além disso, a estrutura escolar muitas vezes permite que o protagonismo se transforme em uma desculpa para os alunos saírem

¹⁵ Órgão executivo que está no topo da hierarquia do instituto.

da sala de aula e vagarem pelas dependências da escola, diluindo aquilo que se busca - que é a construção do conhecimento e a formação de sujeitos críticos e consciente.

3.4.2 Os quatro Pilares da Educação

Os Quatro Pilares da Educação foram formalizados no relatório "Educação: Um Tesouro a Descobrir", publicado em 1996. Esse relatório foi o resultado dos esforços da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, estabelecida pela UNESCO e liderada pelo político e educador francês Jacques Delors (ICE, 2015 p. 22-25)

Uma educação holística, que promova não só potencialidades acadêmicas, mas também habilidade práticas de soluções de desafios, capacidades socioemocionais e desenvolvimento da autonomia através do protagonismo, são características que estão sob quatro pilares da Educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser.¹⁶

- a) **Aprender a Conhecer:** Este pilar enfatiza a importância da potencialidade de aprender de forma autônoma e contínua ao longo da vida, não somente absorvendo informações, mas racionalizando-a e constituindo uma compreensão relevante sobre o mundo ao seu redor. É primordial para que o indivíduo seja capaz de lidar com as demandas contemporâneas, constituindo habilidades importantes como pensamento crítico, memória assertiva e percepção acurada do ambiente. O foco é que o aprendizado seja efetivo e persistente durante toda a vida, estimulando a curiosidade, a exploração e a investigação com hábitos perenes. Esta abordagem não apenas favorece os alunos a aprenderem melhor o conhecimento de diversas áreas, como também os capacita a aplicar esse conhecimento de forma profícua e criativa durante toda sua vida.
- b) **Aprender a Fazer:** Esse pilar objetiva a dimensão prática do conhecimento, preparando o ser para a vida profissional e situações do cotidiano. O foco está em colocar em prática, os saberes adquiridos, desenvolvendo habilidades que vão além das qualificações técnicas específicas. Isso inclui, aprender a trabalhar em equipe, resolver problemas, liderar, tomar iniciativas e inovar. Conforme o ICE (2015, p. 26) “essa aprendizagem vai além do domínio do conhecimento e não se limita à

¹⁶ Os quatro pilares da educação, foram introduzidos no relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, publicado pela UNESCO em 1996, coordenado por Jacques Delors. Ver: Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Educação: Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (UNESCO, 1996).

aquisição de um acervo de saberes propriamente ditos”. Em um mundo onde as necessidades do mercado estão em constante aceleração e a vida parece operar de forma mecânica, esta abordagem se propõe munir o indivíduo com flexibilidade e criatividade, permitindo-lhe se adaptar a diversos contextos e desafios;

- c) **Aprender a Conviver:** Pilar de crucial importância, aprender a conviver se configura como essencial em um mundo globalizado, multicultural e pluriétnico. Esta abordagem, evidencia a importância da compreensão mútua e o respeito pela diversidade, tornando o indivíduo apto a trabalhar coletivamente em prol de um ambiente saudável, respeitoso e sustentável. A educação, conforme propõe esse pilar, deve fomentar a empatia, a alteridade, o diálogo, o respeito e a cooperação, preparando as pessoas para viverem uma sociedade harmoniosa e integrada. De acordo com o ICE (2015, p. 30) “aprender a viver junto, com igualdades, semelhanças e diferenças é vital para que nunca se perca de vista a referência de que há uma condição que torna todos iguais: a consciência da incompletude e impermanência”. As habilidades primordiais para o bem viver em sociedade incluem a participação em projetos coletivos, administração de conflitos e o zelo pela boa comunicação, destacando questões como solidariedade, alteridade e sustentabilidade;
- d) **Aprender a Ser:** Este pilar é considerado o mais amplo, abarcando questões dos pilares anteriores e objetivando o desenvolvimento integral do indivíduo. Ele estimula o desenvolvimento espiritual, o crescimento pessoal, a autoconsciência¹⁷, a autorreflexão e a ética. O objetivo é favorecer com que cada pessoa exerça seu pleno potencial, não somente na capacidade intelectual, mas também emocional, física e psicológica. Ensinar para “ser” significa também preparar as pessoas para enfrentarem os problemas da vida humana com sabedoria e resiliência e buscar a realização pessoal de maneira responsável e consciente.

É na observância desses pilares, que se ancora a formação integral do indivíduo proposta pelo modelo da Escola da Escolha adotado pelo IEMA. Contudo, embora os pilares sejam projetados para apoiar uma educação interdimensional, na realidade, as iniciativas para implementá-los muitas vezes se limitam ao início do ano letivo. Com o passar dos meses, devido ao excesso de atividades e pressões curriculares, a interdisciplinaridade e a aplicação

¹⁷ Lembremos da célebre frase frequentemente associada ao Templo de Apolo em Delfos “*nosce te ipsum*” e da máxima com raízes filosóficas gregas e particularmente enfatizada por Sócrates, “cuida de ti mesmo”. Esses conceitos dialogam diretamente com as propostas deste pilar.

desses pilares acabam ficando em segundo plano, comprometendo a promessa de uma educação que integre as diversas dimensões do saber e do ser e que escape ao histórico problema de segmentação do conhecimento.

3.4.3 Pedagogia da Presença

É um princípio que defende a importância da presença ativa dos educadores no ambiente educacional. Essa dimensão afetiva da prática pedagógica, garante um compromisso com o pleno desenvolvimento dos educandos, estimulando-os nas suas potencialidades e auxiliando nas diversas dificuldades que se mostra no dia-a-dia. De acordo com Gomes e Monteiro (2022, p. 4) “com forte influência freiriana, a teoria da Pedagogia da Presença embasa seus trabalhos numa proposta no sentido de buscar um novo jovem que saiba fazer, ser, conhecer e conviver”.

A Pedagogia da Presença busca fundamentar as relações entre educador e estudante. Ela é fundamental para que o professor consiga estabelecer uma relação profícua e efetiva com os alunos. Ela evidencia a importância de uma presença ativa e consciente dos professores no processo de ensino-aprendizagem, que vai além da simples transmissão de saberes. Ela, segundo o modelo, é um compromisso integral com o estudante.

Por outro lado, essa abordagem busca criar um ambiente educacional onde os alunos se sintam valorizados, reconhecidos e apoiados, respeitando suas potencialidades, suas vivências e modos de enxergar o mundo. Isso, segundo o modelo, reflete em estudantes com maior autonomia e iniciativa para contornar seus problemas e desenvolver seus projetos de vida.

Além disso, a Pedagogia da Presença exige do educador um maior envolvimento com o processo de desenvolvimento do estudante, exigindo uma relação de reciprocidade, buscando o trabalho colaborativo e o compartilhamento de conhecimento e experiências. Por isso, um dos métodos da Pedagogia da Presença no Iema é a tutoria. Também considerada metodologia de êxito, a tutoria é uma prática educativa dotada de 1h semanal “que realiza uma interação pedagógica entre o educador (tutor) e o estudante, visando acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos jovens” (IEMA, 2023, p. 88).

Um olhar atento às necessidades dos estudantes, uma escuta ativa e respeitosa, acolhimento quando necessário, afastamento nos momentos oportunos, suporte e acompanhamento nas questões acadêmicas são práticas valorizadas pela Tutoria e, por extensão, pela Pedagogia da Presença.

No entanto, embora todas essas questões sejam aspirações centrais da Pedagogia da Presença, na prática, elas nem sempre acontecem de forma efetiva. o excesso de disciplinas e

turmas com suas respectivas programações e atribuições frequentemente compromete a efetividade da Pedagogia da Presença. Além disso, as muitas reuniões, substituições de professores, demandas de projetos e trabalhos, gerenciamento de grupos participantes de olimpíadas, organização de laboratórios, organização de eventos, planejamento de atividades semanais e as 26 horas semanais em sala de aula, acabam por reduzir e comprometer o tempo disponível para interações significativas entre professores e alunos, essencial para uma educação verdadeiramente presente e atenta às necessidades individuais dos estudantes.

3.4.4 Educação Interdimensional

A proposta educacional adotada pelo IEMA (2015) pressupõe uma educação ampla, que contemple todos os âmbitos da vida humana. De acordo com a publicação “Princípios Educativos do Modelo da Escola da Escolha” (IEMA, 2015, p. 45), esta abordagem inclui “espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade”. Essas características são resumidas em quatro grandes dimensões:

- a) Logos: a dimensão do pensamento analítico-ordenador, onde predomina a razão;
- b) Mythos: a dimensão que transcende o logos e conecta o ser humano com o mistério, o divino.;
- c) Pathos: a dimensão que implica na relação consigo mesmo e com o outro;
- d) Eros: a dimensão do desejo, do impulso, da corporeidade.

No modelo da Escola da Escolha, a proposta é promover uma Educação Interdimensional em que haja um equilíbrio e sintonia entre essas dimensões. Mythos, Logos, Pathos e Eros, juntos, compõem a formação humana em sua integralidade.

Essa necessidade de se pensar a educação como um desafio que demande respostas mais amplas, transversais, multidimensionais em detrimento de um saber fragmentado, já foi pontuada pelo sociólogo Edgar Morin em “Sete Saberes para Educação do Futuro”¹⁸. Segundo o Morin (2000, p. 35-36) “para articular o conhecimento, organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário uma reforma do pensamento” (2000, p. 35-36). Portanto, a superação dessa lógica sectária do conhecimento, é imprescindível para que a ocorra verdadeira formação integral e interdimensional dos estudantes.

¹⁸ Diferente da concepção do modelo da Escola da Escolha que entende a espiritualidade como uma dimensão da vida humana, em Morin, ela aparece de forma mais implícita, interpretada como parte do entendimento mais amplo da condição humana, que inclui ética, consciência de si e do mundo, sem necessariamente adotar uma imagem religiosa ou transcendental específica

Figura 1- Concepção do Modelo Pedagógico



Fonte: ICE (2015).

Embora a Educação Interdimensional seja apresentada como um componente inovador do modelo educacional, na prática, a implementação deste conceito enfrenta desafios significativos. O planejamento para integrar efetivamente várias dimensões educativas ocorre principalmente no início do ano letivo e raramente é sustentado ao longo do semestre. Isso é devido, em grande parte, ao excesso de atividades curriculares e à pressão para cumprir metas acadêmicas tradicionais. Como resultado, a promessa de uma educação que abrange múltiplas facetas do desenvolvimento do aluno acaba sendo marginalizada, limitando assim a potencialidade do modelo para oferecer uma formação verdadeiramente holística e integradora do conhecimento.

3.4.5 Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva, dentro da proposta educacional do IEMA, aparece como prioridade à medida que a instituição se propõe a abarcar a diversidade em prol da construção da cidadania de todo o alunado. O reconhecimento do direito a diferença, a valorização do princípio da alteridade, são condições *sine qua non* dentro do ambiente escolar para que haja uma verdadeira educação, honesta e comprometida com a transformação da realidade.

Abarcar os grupos minoritários e historicamente excluídos, é fator fundamental para o que se propõe dentro da instituição:

contribuir para a redução das desigualdades[...]ampliar o acesso à educação de qualidade para todos, propiciando aos grupos minoritários e excluídos as possibilidades de inclusão, permanência e conclusão com sucesso de seus percursos formativos (Maranhão, 2016, p. 20).

Assim, o IEMA se propõe a realizar continuamente, formações para capacitações de profissionais da educação, contratações de profissionais especializados para lidar com sala de recursos e AEE (atendimento educacional especializado), investimento em infraestrutura para garantir o acesso e a mobilidade a todos que precisarem e o investimento em tecnologias e materiais pedagógicos, que garantam a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

A Educação Inclusiva, essencial para o sucesso do modelo da Escola da Escolha, muitas vezes não alcança seus objetivos devido à insuficiência de formação específica para professores e equipe pedagógica. As formações oferecidas tendem a ser esporádicas e superficiais, não fornecendo o suporte necessário para que os educadores possam efetivamente atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais. Além disso, a falta de recursos adequados e a infraestrutura insuficiente frequentemente limitam a capacidade da escola de proporcionar um ambiente verdadeiramente inclusivo e acessível, resultando em uma aplicação deficiente das práticas inclusivas prometidas pelo modelo pedagógico.

Para ilustrar esse problema, cito a unidade do IEMA onde lecionei por dois anos – Iema Pleno Gonçalves Dias. A escola ainda se firma sobre uma estrutura precária datada de meados da década de 1970 e carece até mesmo de acessibilidade básica, como rampas de acessibilidade para alunos cadeirantes. Estes aparentes problemas, já foram objetos de reportagens em programas jornalísticos locais, evidenciando a urgência de reformas para atender às necessidades de todos os alunos¹⁹.

3.4.6 A Centralidade do Modelo Pedagógico: O Projeto de Vida

Como já exposto, o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) surgiu em 2016 com o intuito de ofertar um ensino técnico e profissional integrada ao ensino médio de qualidade e de forma democrática. O intuito de acordo com palavras recorrentes dos diretores e gestores do instituto, é mudar a realidade educacional do Maranhão, garantindo, sobretudo aos mais pobres, acesso à educação de qualidade.

Passo importante para o cumprimento deste importante objetivo, foi a associação à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2018,

¹⁹ Nesta questão específica de acessibilidade, os IEMAs que foram construídos desde o início, seguindo os planos modernos de construção, geralmente incluem rampas, como é o caso dos IEMAs Plenos de Pindaré-Mirim e de Axixá. No entanto, essa realidade não se estende a todas as escolas da rede, como é o caso do Iema Pleno Gonçalves Dias, que ocupa uma estrutura antiga e sem acessibilidade.

sendo a única escola pública do Maranhão a conseguir este feito. Uma vez que o instituto tenha surgido apenas dois anos antes, ganhar essa certificação demonstrou a sua capacidade e potencial para realizar os objetivos que engendraram e fundamentaram a sua criação.

Outro importante passo, foi a incorporação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) em 2019. Estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, as 17 ODS, compõem uma responsabilidade mundial para que nos próximos 15 anos (até 2030), políticas públicas efetivas fossem criadas em prol de garantir um mundo menos desigual e mais sustentável para as próximas gerações. Segundo Monteiro (2023, p. 33):

Depois de ser reconhecido pela Unesco em 2018 como uma escola associada, agora em 2019, a mesma instituição reconhece o IEMA como amigo do meio ambiente, pois é citado como referência na aplicação de iniciativas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pelo trabalho que o IEMA tem feito no incentivo ao protagonismo de jovens maranhenses.

Nesse sentido, a orientação é as 17 ODS sirvam de inspirações para os diversos projetos e trabalhos realizados no instituto, buscando soluções inovadoras e sustentáveis que promovam melhorias e transformam a realidade do ambiente no qual a comunidade escolar está inserida.

Entretanto, é através do paradigma pedagógico “Projeto de Vida” que se manifesta a essência do modelo educativo do IEMA. Ao colocar esta abordagem no centro de sua pedagogia, o instituto se propõe a orientar os estudantes não só na aquisição de conhecimentos empíricos, mas também no desenvolvimento de habilidades essenciais para que possam efetivamente compreender seus desejos e potencialidades. De acordo com o PDI (2023, p. 105):

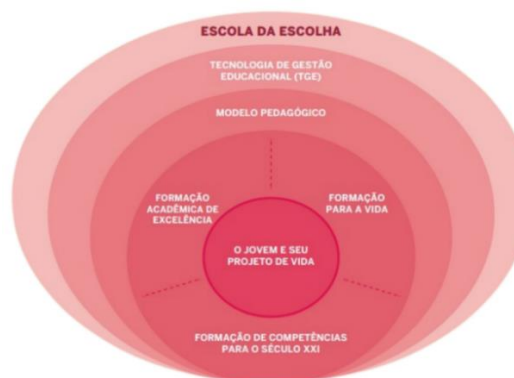
É a centralidade do Modelo Institucional, em que toda a Equipe Escolar reúne esforços para apoiar e incentivar os estudantes num processo de reflexão sobre ‘quem ele sabe que é’ e ‘quem gostaria de vir a ser’, com vistas à construção da identidade do adolescente como ponto de partida para a elaboração do seu Projeto de Vida.

Com efeito, todas as conquistas e títulos obtidos pelo instituto são estratégicos para fortalecer este modelo educacional que se propõe a empoderar os alunos para que eles mesmos se tornem agentes transformadores de suas próprias vidas e da sociedade. A integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável reforça esse enfoque, proporcionando uma base sólida para que os estudantes apliquem suas aprendizagens de maneira consciente e globalizada.

Portanto, o Projeto de Vida se apresenta como cerne do modelo, visando a transformação da realidade através do enfoque no aluno e na forma como se vê e enxerga o mundo ao seu redor. Composto por três prerrogativas fundamentais : “Formação acadêmica de excelência”, “Formação para a vida” e “Formação de competências para o século XXI”, esta

abordagem se propõe a valorizar a realidade de cada indivíduo, incentivando-o a acreditar em sua própria capacidade e reconhecer sua potencialidade e contribuição para a sociedade.

Figura 2– O Projeto de Vida - A centralidade do Modelo Pedagógico.



Fonte: ICE (2015)

Além de uma missão do instituto, o projeto de vida também é uma disciplina ministradas durante as 3º séries do ensino médio, contando com 2 horas semanais. As aulas são estruturadas na 1ª e 2ª série, de forma a criar valores, responsabilidades, conhecimentos e competências necessárias ao mundo contemporâneo. A disciplina tem seu desfecho no 3º ano, visando consolidar o Projeto de Vida que é elaborado e gerenciado pelo estudando com auxílio dos professores, durante todo o ensino médio.

Apesar de, na teoria, abarcar questões cruciais para uma educação alinhada às demandas do século XXI, o Projeto de Vida revela, na prática, um descompasso entre teoria e aplicação. Sua implementação foi conduzida de maneira verticalizada, sem o devido preparo prévio de alunos e professores, indicando um problema significativo no processo de integração deste modelo no sistema educacional.

Tendo sido introduzido abruptamente com a Reforma do Ensino Médio, essa abordagem/disciplina, foi imposta nos currículos escolares sem levar em conta a falta de familiaridade ou formação dos professores no tema. Além disso, a ênfase na realização pessoal e profissional do estudante através do Projeto de Vida, acaba por gerar uma auto responsabilização prematuras nos jovens estudantes, à medida que colocam o peso dessa realização na gestão eficaz de seus projetos de vida. Isso acaba por fomentar uma cultura meritocrática nos jovens, que acreditam que só dependem exclusivamente de si mesmos para chegar ao sucesso, o qual, por sua vez, está atrelado as necessidades mercadológicas do mundo atual.

Os jovens são levados, portanto, a serem empresários de si mesmos, gerando uma competição de individualidades que se não são tão claras *a priori*, ganham força através de conceitos como protagonismo juvenil e competência. Esta corrida pelo “eu” que se destaca mais é discutida por Silva e Renata (2023) em seu texto “Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil”. Os autores exploram como a reformulação curricular do ensino médio, resultou na “monetização de subjetividades”, transformando o desenvolvimento pessoal e o sucesso na “venda” da marca pessoal em sinônimos de realização e sucesso. Nas palavras dos autores:

Os projetos de vida dos estudantes, nesse contexto, se tornam tecnologias pedagógicas que mobilizam (com a motivação e a lapidação dos afetos, dos pensamentos e das atitudes que incentiva) subjetividades auto moldáveis em um cenário de competição permanente e de realização pessoal vinculada ao desempenho e à autossuperação (Silva; Renata, 2023, p. 9).

Essa rentabilização de estilos afetivos através da monetização de subjetividades, acaba por criar perfis de estudantes que estão alinhado as necessidades de mercado. Essas subjetividades são moldadas a obedecer a características neoliberais valorizadas economicamente, como competências socioemocionais e empreendedorismo. Além disso, conforme Tereza (2021, p. 6):

[...]os projetos de vida calcados no indivíduo são insuficientes e tendem a oprimir ainda mais os sujeitos, que terão tendências ao sofrimento e ao adoecimento diante de não conseguirem se realizar em um mundo “cheio de oportunidades”, que de verdade nunca existiu dessa forma.

Sobre isso, em entrevista no Youtube ao canal Agência Tambor (2022)²⁰, o Professor Dr. Washington Tourinho Júnior, apresentou uma perspectiva relevante sobre o Projeto de Vida e seus impactos na educação dos estudantes e na questão profissional em relação aos professores, sobretudo aos docentes de história. Para o professor e historiador, o Projeto de Vida, resultante de uma reforma fortemente influenciada por grupos empresariais ligados ao setor educacional²¹, é uma abordagem que esvazia a responsabilidade do indivíduo com o meio social ao focar somente no “eu” e produz uma exclusão baseado no discurso falseador da inclusão. Conforme argumentou o professor, a forma como o Projeto de Vida é implementado

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JKMJkIbUW44>.

²¹ O professor cita alguns grupos importantes que, para ele, têm moldado as diretrizes educacionais segundo seus interesses : Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação, Fundação Lemann, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto SEB, entre outros.

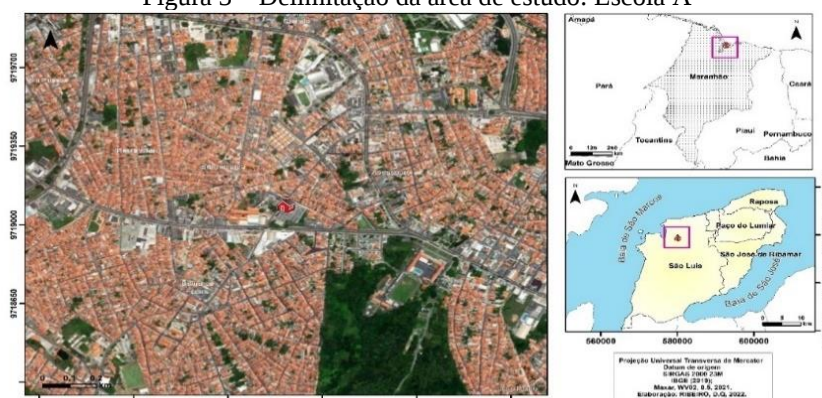
responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, ignorando as desigualdades estruturais que caracterizam a nossa sociedade. Além disso, ao focar em metodologias de aprendizagem baseada em competências, a abordagem compromete a natureza propedêutica do ensino de história, que é essencial para formar cidadãos críticos e reflexivos.

Portanto, o Projeto de Vida, na prática, acabar por produzir efeitos contrários ao que se propõe. Ao promover uma educação que, disfarçada de desenvolvimento pessoal, tem como fundamento a competitividade e o individualismo, pode, para além de outras questões, enfraquecer um dos objetivos principais desse modelo pedagógico - a formação holística e integral dos alunos. Enquanto a política educacional brasileira for gerenciada conformes os ditames de grandes grupos empresariais neoliberais, que colocam seus interesses acima do compromisso com a qualidade da educação que transforme a vida das pessoas, medidas conservadoras, reacionárias, autoritária e antidemocráticas como essa continuarão a existir. Assim, cabe a nós, professores, especialmente aos de educação básica diretamente impactados pela reforma, buscar estratégias de “escape” e subversão para manter viva a disciplina de História, essencial para dar sentido e orientação à vida dos alunos, neste contexto desafiador.

3.5 IEMA- IP Gonçalves Dias

O Iema Pleno Gonçalves Dias, escola lócus de desenvolvimento deste trabalho, localiza-se na Rua Armando Vieira da Silva, S/N, no Bairro De Fátima, na cidade de São Luís – MA e é um dos trinta e quatro IEMAs Plenos²² distribuídos por todo o território maranhense.

Figura 3 – Delimitação da área de estudo: Escola A



Fonte: Elaborado pelo autor.

²² Atualmente são 34 Iemas Plenos e 24 Unidades Vocacionais.

Atualmente, ela tem uma média de 450 alunos matriculados em cursos de ensino médio técnico, distribuídos em 16 turmas de 1º, 2º e 3º ano. Possui uma estrutura composta por dois pisos contendo inúmeros espaços como: biblioteca, laboratórios, salas de aula, sala dos professores, sala da gestão, sala de planejamento, secretaria, enfermaria, quadra poliesportiva, garagem, refeitório, entre outros.

Sendo uma das unidades que não foram construídas obedecendo a planta original da construção dos IEMAs, a escola foi reaproveitada utilizando a estrutura da antiga escola Gonçalves Dias datada da década de 1970. Assim, se comparado as unidades projetadas “do zero” como o Iema Pleno de Pindaré- Mirim, Axixá e Bacabeira, o Iema Pleno Gonçalves Dias, carece de estrutura básica como auditório, rampa de acessibilidade, refeitório com estrutura adequada, entre outros.

Figura 4 – Fachada do IEMA Pleno Gonçalves Dias



Fonte: slz.online

No IEMA, é oferecido aos alunos três refeições diárias (café da manhã, almoço e lanche da tarde). Nos primeiros anos de sua implementação, cada Iema Pleno contava com nutricionista que planejava toda a alimentação dos alunos, professores e demais funcionários da escola. Também possuía enfermeira, que realizava atendimentos básicos de saúde e acompanhava o bem-estar dos alunos. Esses profissionais eram fundamentais para garantir não apenas a nutrição adequada, mas também para assegurar um ambiente escolar mais saudável e seguro para todos. Com o passar dos anos, o instituto enfrentou escassez de recursos, o que levou a mudanças significativas na equipe de saúde e nutrição. Atualmente, não existe mais um nutricionista em cada escola, em vez disso, apenas um nutricionista é responsável por coordenar a alimentação em todos os IEMAs. Além disso, a função da enfermeira foi substituída pela

técnica de enfermagem, que, apesar de sua qualificação, têm um espaço de atuação mais limitado.

Atuei na escola de 2022 e 2023, período em que retornei ao instituto após ter passado pelo Iema de Pindaré-Mirim em 2018 e pelo de Axixá em 2019. Foi no ano de 2023, durante o primeiro semestre que desenvolvi a eletiva “entre camboas e sambaquis: resgatando memória da ilha de Upaoun-Açu” que inspirou a realização deste trabalho.

3.6 Reflexões Finais: avaliando os impactos e desafios do Modelo Educacional do IEMA

O IEMA destaca-se por sua abordagem integral, que não só amplia a cobertura curricular, mas também integra os estudantes em uma variedade de atividades extracurriculares como olimpíadas, torneios nacionais e internacionais, e feiras de ciências. Essas iniciativas fomentam um ambiente rico em oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades diversas e a realização de experiências práticas significativas. O envolvimento dos alunos em projetos sociais e científicos, são evidências do compromisso da escola em formar cidadãos conscientes e participativos.

Apesar dessas iniciativas positivas do IEMA, esse compromisso é comprometido pelo próprio modelo teórico-pedagógico que o embasa, sobretudo no tange ao Projeto de Vida. A aplicação prática dessa disciplina, muitas vezes técnica e individualista, parece desconectada da realidade social dos alunos. Além disso, a falta de familiaridade com essa abordagem, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, bem como a competição por recursos e carga horária com outros componentes curriculares essenciais da BNCC, dificulta a percepção de sua relevância.

Por outro lado, a gestão do tempo do trabalho no instituto, torna-se um desafio significativo devido ao excesso de reuniões, eventos e outras atividades, muitas vezes à custa do planejamento e desenvolvimento profissional dos docentes.

Como professor de História e outras disciplinas da parte diversificada no IEMA de 2018 a 2020 e novamente de 2022 a 2023, vivenciei os benefícios e as limitações dessa instituição. A abordagem de ensino integral fortaleceu o sentimento de pertencimento dos alunos e aumentou seu envolvimento em projetos, contribuindo para um ambiente propício ao ensino-aprendizagem e reduzindo a evasão escolar. No entanto, enfrentei desafios significativos em relação ao modelo pedagógico, especialmente no que se refere à ministração das disciplinas da parte diversificada do currículo. Tanto professores quanto alunos muitas vezes não conseguiam perceber a relevância dessas disciplinas ou entender por que elas eram oferecidas em todos os

semestres, enquanto disciplinas fundamentais da BNCC não eram. Além disso, a carga operacional e burocrática frequentemente sobrecarregava os docentes, comprometendo a execução eficaz dos projetos planejados. Essas experiências refletem as dificuldades geradas pelo modelo pedagógico e pela gestão do tempo discutidas anteriormente.

A experiência no IEMA também destacou uma tensão recorrente entre o ideal de protagonismo juvenil e sua prática, onde algumas interpretações errôneas, também por culpa do próprio modelo que embasa essa teoria, levaram a conflitos de autoridade e outros problemas de gestão escolar. Esses incidentes sublinham a necessidade de uma orientação clara e de suporte contínuo para que os objetivos educacionais sejam efetivamente alcançados sem comprometer o respeito mútuo que deve existir dentro do ambiente escolar.

Para o IEMA avançar, é crucial que ajustes sejam feitos para balancear melhor as atividades curriculares e extracurriculares, assegurando que alunos e professores possam gerir seu tempo de uma forma mais equilibrada e menos sobrecarregada. Além disso, torna-se crucial autorreflexão crítica de suas práticas e a reorganização do modelo pedagógico atual. Professores, alunos e gestores escolares devem ser os protagonistas nesse processo de mudança. Embora a diretoria do instituto frequentemente afirme que o modelo pedagógico desenvolvido pelo ICE serve apenas como base, adaptável as particularidades do IEMA, é fundamental que essas adaptações e mudanças ocorram imediatamente. Essa tomada de atitude é crucial para assegurar que o processo de ensino-aprendizagem continue relevante e eficaz para todos os envolvidos.

Outro fator importante para melhoria do instituto é a maior valorização dos professores que não possuem vínculo estatutário. Atualmente, estes profissionais são contratados sob um regime de outorga por meio do programa Bolsa-Formação. Este acordo não configura um contrato formal, o que compromete a mínima estabilidade empregatícia do professor e sua permanência prevista durante o curso. Além disso, conforme estipula o edital do Bolsa-Formação, o desligamento do professor pode ocorrer por razões que escapam a sua qualidade profissional. Segundo o edital de 2024:

“A gestão escolar, por intermédio do Gestor Geral, solicitará ao(à) bolsista a assinatura do Termo de Desligamento (ANEXO V), caso não seja mais do interesse, necessidade e conveniência do IEMA mantê-lo(a) no Programa Bolsa-Formação” (IEMA, 2024, p. 7).

Este capítulo apresentou o modelo educacional do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), enfatizando sua natureza de escola integral e a implementação de metodologias como o Projeto de Vida. Exploramos as características principais do modelo, suas capacidades de enriquecer a experiência educacional e as críticas a

ele associadas, especialmente no que tange à abordagem do Projeto de Vida. A discussão foi enriquecida com observações baseadas em minha vivência e apoiada por autores que debatem essas temáticas, visando oferecer uma perspectiva equilibrada sobre as potencialidades e os desafios encontrados.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA FRENTE AS MUDANÇAS CAUSADAS PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS ELETIVAS DE BASE COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Nos últimos anos, projetos conservadores e reacionários emergiram em diversos países, e a partir desses projetos, inúmeras reformas e mudanças aconteceram sob a orientação do neoliberalismo. No Brasil, conseguimos datar a emergência desses projetos, em 2016 – ano em que Dilma Rousseff sofreu um golpe. Segundo Saviani (2020, p. 6):

E quando se alimentou a expectativa de algum avanço mais significativo com a aprovação do PNE e a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas.

Mudanças como a Reforma Trabalhista Previdenciária e movimentos como “escola sem partido” e “fim da ideologia de gênero nas escolas”, foram resultados diretos dessas articulações conservadoras, autoritárias e reacionárias que ganharam força no Brasil pós golpe.

Foi nesse contexto, que adveio também a Reforma do Ensino Médio – uma medida arbitrária e vertical imposta pelo governo federal e depois aprovada pelo congresso. O Novo Ensino Médio, foi inicialmente imposto pela Medida Provisória nº 746/2016 durante o governo de Michel Temer e, após um período de tramitação no congresso, foi convertido na Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a “Lei do Novo Ensino Médio”.

Essa reforma contradiz os avanços conquistados pela disciplina de história, tanto no âmbito escolar quanto acadêmico, nos últimos anos, tais como a crítica ao ensino tecnicista, inclusão de novos paradigmas e abordagens, uso de novas tecnologias e metodologias, além da valorização de abordagens mais reflexivas e críticas e da maior profissionalização e valorização do professor de história, sobretudo no período pós-ditadura. Além disso, as Leis nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares, contribuíram significativamente para essas melhorias. Contudo, em vez de promover uma educação mais crítica e reflexiva, a reforma adotou uma abordagem mais utilitarista e técnica, alinhada às demandas imediatistas do mercado de trabalho.

Essa perspectiva reduziu o espaço no currículo destinado às ciências humanas, notadamente a história, que é fundamental para a construção de sujeitos históricos críticos e conscientes. Conforme Mendes e Magalhães (2021, p. 8) em seu texto “Reformas do Ensino

Médio e Ensino de História: história e memória de um saber em disputa” “Dito de outra maneira, quando o ensino de História começa a se fortalecer enquanto um campo de estudos repercutindo em novas práticas educacionais na Educação Básica, tem-se um novo ‘ataque’”.

Além disso, a reforma impôs mudanças estruturais significativas, como a flexibilização do currículo, que permitia aos estudantes escolherem áreas de aprofundamento nos chamados itinerários formativos. Enquanto isso poderia ser visto como uma oportunidade de personalizar o aprendizado, muitos educadores argumentaram que tal flexibilização poderia levar à fragmentação do conhecimento e à desvalorização de disciplinas essenciais para uma formação integral. A própria interdisciplinaridade foi questionada, afinal para que ela exista, primeiro há que existir seu alicerce - as disciplinas.

No que se refere ao ensino de História, a última publicação da BNCC,²³ datada de 2017, durante o governo Michel Temer, coloca a disciplina apenas como um componente das Ciências Humanas. Sob a orientação de seis competências e trinta e uma habilidades específicas, ao contrário das versões anteriores, não faz indicação e organização de conteúdos, que agora são tratados como objetos de conhecimento.

Esse esvaziamento de conteúdos, é fruto de um currículo organizado em prol de responder a avaliações externas e fornecer habilidades específicas no mundo do trabalho. O espaço para a reflexão, para a constituição de sentido e para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, nessa abordagem, torna-se menos importante.

Pela própria natureza da disciplina de História, é bem claro o esforço que os governos conservadores empreendem para desqualificar ou deslegitimar suas bases epistemológicas. No Brasil pós golpe, essa realidade se manteve. Tentativas de minar a credibilidade de personagens relevantes para a História, particularmente aquelas envolvidas em movimentos sociais e lutas raciais, a ênfase em questionar a ditadura militar no Brasil e suas implicações. Os ataques frequentes às ciências humanas sob o argumento de “doutrinação ideológica” também são notáveis, assim como a relativa negligência em relação ao ensino das relações étnico-raciais, conforme estabelecido pela lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Papel importante na luta contra os retrocessos impostos pela reforma, é exercido pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH). Fundada em 1961, atuou desde seu nascimento pela profissionalização do ensino e da pesquisa em história. Além disso, participou ativamente contra os Estudos Sociais na década de 1980. Essa associação se posicionou veementemente contra a Lei nº 13.415/2017, organizando movimentos, palestras,

²³ A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 2015, seguida pela segunda versão em 2016, em meio ao contexto político turbulento que envolveu o *impeachment* de Dilma Rousseff.

encontros nacionais, eventos acadêmicos, emitindo notas e participando das audiências públicas em relação ao debate sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Conforme consta em sua nota emitida em fevereiro de 2017 no seu site oficial “aprovação da Reforma se insere num cenário marcado pelo desrespeito às instituições e práticas democráticas. O avanço do autoritarismo que julgávamos extinto com o fim da ditadura militar muito nos preocupa, mas exige reação à altura” (parágrafo 4).

Assim como a ANPUH, outras organizações também se posicionaram contra a reforma, como o Fórum Nacional de Educação (FNE), a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outras. Essas organizações coletivamente levantaram questões cruciais sobre os impactos da reforma do Ensino Médio, argumentando que ela poderia limitar o acesso dos estudantes a uma educação diversificada e integral, essencial para o desenvolvimento crítico e a formação cidadã. As críticas feitas por essas instituições são inúmeras, mas podemos listar algumas delas aqui:

- a) **Fragiliza o Ensino Médio:** garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a tomada do Ensino Médio pela Educação Básica foi uma conquista recente do processo de pós ditadura e sua integração ainda não está totalmente consolidada. A reforma proposta desvia o foco dessa conquista ao segmentar a educação em itinerários formativos que não garantem uma formação abrangente e inclusiva;
- b) **Exclusão de estudantes:** A reforma ampliou o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem garantir que haveria investimentos adequados. Assim, coloca em risco a permanência de estudantes trabalhadores e aqueles de baixo nível socioeconômico;
- c) **Qualificação profissional precarizada:** A lei incentiva jovens de escolas públicas a cursarem itinerários formativos de baixa qualidade e complexidade, ofertados de maneira precária em escolas de sem infraestrutura adequada. Além disso, a pouca familiaridade dos professores e alunos com esses itinerários, reduz significativamente sua eficácia no sentido profissional e a percepção de sua relevância;
- d) **Risco ao Ensino Médio Integral:** O modelo bem-sucedido dos Institutos Federais, que combina formação geral com educação técnica, é desvalorizado pela reforma, que reduz a educação profissional a um simples itinerário formativo, desconectado da base comum curricular;
- e) **Intensificação do conhecimento sectário:** A reforma, ao contrário do que se propõe, ao criar mais componentes curriculares - muitos dele de baixa complexidade

-, dificulta a interconexão necessárias entre os diferentes campos do saber. Além disso, essas novas disciplinas frequentemente substituem outras essenciais para a formação integral do aluno, previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse rearranjo curricular compromete a construção de uma base de conhecimento coesa e robusta, essencial para o desenvolvimento crítico e holístico dos estudantes;

- f) **Precarização da profissão docente:** A Reforma do Ensino Médio impôs itinerários formativos focados na construção de competências instrumentais e de baixa complexidade, que são ministradas sem um sólido arcabouço teórico-metodológico, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem. Além do mais, a reforma permite que pessoas sem formação docente adequada ministrem disciplinas de educação profissional, exacerbando a precarização da profissão. Tal medida coloca em sala de aula indivíduos sem experiência pedagógica ou familiaridade com o ambiente escolar, prejudicando o desenvolvimento educacional dos alunos.

Com a eleição do presidente Lula, a tendência é que essas questões voltem a receber a atenção necessária e que os ataques as ciências humanas, notadamente, as questões relacionadas ao ensino de história, cessem. Isso pode ser observado nos apoios concedidos à candidatura de Lula por instituições ligadas a História, como a ANPUH. Além disso, o governo federal enviou em outubro de 2023 um projeto de lei para o congresso visando realizar mudanças significativas no Novo Ensino Médio²⁴. No entanto, até o momento da redação deste trabalho, o projeto, que já foi aprovado pela Câmara dos Deputados, ainda está tramitação no Senado, sem uma data definida para sua apreciação.

Como a BNCC não determina a programação curricular de cada disciplina, cabe a cada estado organizar seu currículo. No contexto do IEMA, esse currículo abarca a formação geral básica (BNCC), a parte diversificada (PD) e a base técnica (BT). Sendo limitada a atuação das disciplinas da BNCC, notadamente das ciências humanas, cabe buscar soluções de dentro do sistema educacional imposto, para continuar o trabalho da constituição de sentido da vida e do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, que na sua essência, fazem parte do ensino de História. Uma dessas soluções, seria, portanto, o uso do espaço das disciplinas eletivas para ensino de história através do processo educativo da Educação Patrimonial.

²⁴ Essas mudanças passam pelo: aumento da carga horária para as disciplinas obrigatórias; o retorno das disciplinas obrigatórias em todos os anos, e não apenas português e matemática; delimitação da oferta de dois itinerários formativos; e mudanças na carga horária do ensino técnico, entre outros.

4.1 Táticas em resposta à reforma: o potencial das disciplinas eletivas como espaço estratégico para o ensino de história aliado a educação patrimonial

Dentre tantas mudanças ocasionadas pela reforma, cumpre ressaltar dois grandes aspectos: o objetivo de instituir escolas de Ensino Médio em tempo integral e a organização do Ensino Médio em cinco grandes itinerários formativos: I – Linguagens; II Matemática; III- Ciências da Natureza; IV- Ciências Humanas; e V – Formação técnica e profissional

O primeiro, começa enfrentando um grande dilema: como implantar Escolas de Ensino Médio, tendo sido aprovadas medidas de redução dos gastos públicos, inclusive na educação, como a PEC 241/16²⁵ ou como ficou conhecida “PEC do fim do mundo”? De acordo com a 45ª Nota Pública emitida pelo Fórum Nacional de Educação no mesmo dia da medida provisória que instituiu o Novo Ensino Médio (22 de setembro) “[...]na prática, uma medida pra atrair e ludibriar redes e sistemas de educação que, malgrado, serão deixados à própria sorte em um curto espaço de tempo” (Brasil, 2016, item q).

O segundo aspecto, de acordo com Saviani, pressupõe, a partir da divisão do Ensino Médio em cinco grandes itinerários formativos, uma “predeterminação” a escolha do último itinerário – formação técnica e profissional – ao invés de uma flexibilização do currículo. Além disso, a possibilidade de escolha dos alunos pelos itinerários formativos que mais se aproximam do seu projeto de vida, coloca uma responsabilidade que cabe questionamento: um aluno de 15 anos, consegue efetivamente eleger o itinerário formativo que mais se aproxima com seu projeto de vida (que passa por diversas transformações durante o ensino médio) tendo ele como prioridade e deixando outros itinerários pelo caminho? Segundo Mendes e Magalhães (2021, p. 11):

Ao analisar o projeto educacional do Novo Ensino Médio para os jovens identificamos, na concepção da reforma, uma memória educacional que insiste em condicionar a educação dos jovens das classes sociais menos favorecidas a processos de ‘treinamento profissional restrito e imediatista’ (Nosella, 2016, p. 23). Para sua aceitação, os grupos hegemônicos que controlam o estado e as políticas educacionais manipulam a memória social, reestabelecendo a crença da existência de uma relação direta entre profissionalização e emprego.

Dentre todas essas mudanças, figura aqui, para este trabalho, a mais importante: a redução de carga horária da disciplina de história, como consequência da diminuição das horas aulas relativas as disciplinas de ciências humanas. Apesar do aumento da carga horária de 800 horas para 1.400 horas nos levar a pressupor que haveria uma suposta valorização do professor

²⁵ Posteriormente a PEC 241/16 se tornou a Emenda Constitucional 95/2016.

e muitas novas vagas de trabalho surgiriam, o que se viu na prática foi uma redução drástica da carga horária da BNCC, uma vez que no parágrafo 5 do artigo 3º da Lei 13.415/2017 a carga horária destinada a Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Ora, para cada série restariam apenas 600 horas para as disciplinas da BNCC, ficando a formação geral básica dos alunos, bastante prejudicada. Conforme Oliveira (2022, p. 2-3):

[...] Ou seja, os componentes curriculares tradicionais perdem carga horária para os itinerários formativos. Além disso, os únicos componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, é possível e provável que os demais deixem de existir em alguma das três séries

Ainda que o IEMA não tenha sofrido grandes alterações com a reforma, como já exposto na introdução deste trabalho, com as disciplinas da parte diversificada e da base técnica presente no currículo dos alunos, há semestres em que algumas ou todas as disciplinas de humanas não são ministradas para determinados cursos, dependendo da sua estrutura curricular. Conforme destacado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional

Cada período semestral é formado por 100 dias letivos ou 20 semanas letivas, cujos componentes curriculares que compõem a Matriz de cada curso estão organizados em semestres letivos. Logo, **há semestre em que aquele componente não será oferecido**. As matrizes constam nos Planos de Curso, publicados no site do IEMA e na plataforma *Ibutumy* (IEMA, 2023, p.93, grifo nosso).

Segue explicando:

A organização em períodos semestrais, indicada na Lei 9.394/96, art. 23, parágrafo primeiro, permite que o estudante tenha menos componentes curriculares por semestre e maiores possibilidades de vivenciar a integralização curricular; possibilitando-lhe mais tempo para usufruir da escolha de outros componentes, como as Eletivas referentes ao seu itinerário formativo, implicando diretamente a formação integral e integrada à Educação Profissional (IEMA, 2023, p.93).

Diante dessa redução, cabe aos professores ministrar outras disciplinas para completar sua carga horária e as disciplinas da parte diversificada, como as eletivas, são, geralmente, a opção. É nesse ponto, que surge um espaço de atuação que pode ser uma importante solução no enfrentamento ao esvaziamento da carga horária e do sentido da disciplina de história ocasionado pelo novo ensino médio.

Certeau (1998) em sua obra “A invenção do cotidiano” (1998), categoriza soluções como essa – encontradas internamente – como “táticas”, que são materializadas através do

“fazer com” ou “usos”, conceitos que ele utiliza para descrever como as pessoas manejam, reutilizam e até ressignificam os recursos disponíveis em seu ambiente cotidiano de maneira criativa²⁶. Além disso, Certeau (1998, p. 100) define como “estratégias”, artifícios que as instituições utilizam para organizar e controlar espaços e práticas sociais. Em suas palavras: “A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto[...]. Esses lugares e instituições de poder, constituídos pela atmosfera pesada de imposição das “estratégias”, verticalizam as decisões e impõem cosmovisões e paradigmas dentro do “lugar próprio” que se põe a circunscrever. Mas, é de dentro desses espaços, com suas nuances e idiossincrasias, que surgem as táticas – no nosso caso, como subversão. Essas táticas representam o aproveitamento de uma aparente limitação, como a redução carga horária das ciências humanas, através do uso profícuo do espaço oferecido pelas disciplinas eletivas do Novo Ensino Médio. Assim, torna-se possível fomentar o desenvolvimento de alunos críticos, conscientes e transformadores da realidade, dentro desse lugar “próprio” das instituições e estruturas políticas, que muitas vezes são reguladoras e cerceadoras.

Nesse contexto, como já mencionado, as disciplinas eletivas surgem como um espaço estratégico de atuação docente, dada a sua característica intrinsecamente interdisciplinar. Além disso, no IEMA, as eletivas contam com dois horários semanais em todas as séries, ou seja, em algumas turmas, possui uma carga horária igual ou maior do que a disciplina de História. Sobre as eletivas de Base, diz o Caderno de Orientações Pedagógicas do Maranhão (2022, p.11):

As Eletivas de Base são unidades curriculares temáticas obrigatória, porém de livre escolha do estudante, ofertadas semestralmente, propostas pelos professores e pelos estudantes e **objetivam diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares BNCC** (grifo do autor).

As Eletivas de Base, assim como as disciplinas da formação geral básica, exigem um planejamento específico que, no IEMA, tem o guia de aprendizagem²⁷ como o documento pedagógico que norteará suas ações a cada Bimestre.

As Eletivas de Base, são um dos componentes da parte diversificada dos itinerários formativos do Ensino Médio. A orientação é que na sua elaboração sejam priorizadas temáticas, relativas a características regionais e locais. A história local e o Patrimônio cultural, ganham relevância na escolha de temas a serem trabalhados a cada semestre. Além disso, desenvolvem-se temáticas relativas a problemáticas atuais.

²⁶ Essa maneira “inventiva” do suposto “manipulado” de reescrever as significações do ambiente que o cerca, Certeau equipara ao termo “astúcia”. Ver: Certeau (1998, p.101).

²⁷ Instrumental pedagógico que prevê todas as atividades a serem realizadas por disciplina a cada bimestre.

De 2022 a 2023, durante o período de nossa pesquisa no IEMA Pleno Gonçalves Dias, foram observadas o surgimento de várias eletivas sobre essas temáticas, como “Entre camboas e sambaquis: resgatando memória da ilha de Upaon-Açu”(2022); “Maranhão, Meu Tesouro, Meu Torrão”(2023); “O Jogo do Cancelamento: quem será o próximo?” (2022); “Brasilidades: Cantos e Encantos do Maranhão” (2023) “Marketing Digital e Social Media” (2022); “Wakanda Forever: Potências Negras na Atualidade” (2023); “O Menino que Descobriu o Bairro” (2022); “A Guerra da Rússia X Ucrânia e sua relação com o petróleo” (2022); “Beleza tem Cor-Po? (2022); entre outras.

Vê-se, portanto, o destaque que temáticas importantes ganham com a prática interdisciplinar proposta pelas eletivas. É o caso da eletiva intitulada “Wakanda Forever: Potências Negras na Atualidade” ministrada pela professora de história e sociologia do IEMA Pleno Gonçalves Dias. Diz a justificativa do Guia de Aprendizagem da eletiva (Ramos; Costa, 2023, p. 1):

O Brasil é um país colonizado, que estruturalmente ainda carrega ‘resquícios do período colonial’, porém a questão da invisibilidade do povo negro como parte da sociedade, é uma questão global. A partir desta perspectiva, a Eletiva Wakanda Forever: Potencias Negras na Atualidade, tem como finalidade promover mudanças de postura na direção de uma sociedade antirracista e promotora de igualdade racial.

Já a eletiva “Brasilidades” (Guimarães; Pereira, 2022), coordenada pelas professoras de língua portuguesa e biologia da unidade, envereda pela cultura popular e patrimônio cultural. Diz a justificativa do Guia

Conhecer os costumes, as tradições e a nossa identidade fazem parte do processo da construção do cidadão e cidadã com autonomia e embasamento para o protagonismo na sociedade e valorização do patrimônio material e imaterial. Portanto, é necessário compreender nossa realidade e a pluralidade de costumes que refletem na dança, nas artes plásticas culinária, música, festas, literatura e belezas do Brasil (Guimarães; Pereira, 2022 p.1)

Do mesmo modo, a eletiva que embasa e inspira esta pesquisa “Entre camboas e sambaquis: resgatando memórias da ilha de Upaon-Açu” (2022.2), elaborada pelo autor deste trabalho e pela professora de Geografia da unidade, evidenciou a história ancestral dos povos originários de nossa região e buscou alternativas aos referenciais históricos criados e impostos pela colonialidade por meio do ensino da história antiga do Maranhão, combinando com o enfoque da Educação Patrimonial.

Isso fica evidente ao observar conteúdo programático dessa eletiva, que abrange os seguintes tópicos:

- a) O que é Educação Patrimonial;
- b) Patrimônio Cultural: Material e Imaterial;
- c) História Antiga da Ilha de São Luís – Processos geológicos e ocupação humana da Ilha de Upaon-Açu;
- d) As toadas de bumba-meu-boi e sua conexão com os povos originários;
- e) Preservação de objetos arqueológicos e processos de licenciamento;
- f) A importância da cultura dos povos originários para os dias atuais: A herança cultural.

A programação de uma disciplina eletiva, começa pela idealização do tema junto aos professores coordenadores, podendo ser, no mínimo dois, e no máximo três (obrigatoriamente de disciplinas distintas) e pode ter a colaboração de outros vários professores no desenvolvimento dela. No contexto da idealização do tema, também se faz uma escuta com os alunos sobre as temáticas que eles gostariam que fosse ministrada numa eletiva.

O segundo passo consiste na construção do Guia de Aprendizagem - instrumental pedagógico previsto nas Diretrizes Pedagógicas do IEMA – que norteará as ações a serem realizadas durante o curso da disciplina (um semestre), bem como a proposta de culminância, realizada no dia previsto em calendário para a atividade “Culminância das eletivas”.

O terceiro passo é a realização do “Feirão das Eletivas”, evento no qual os professores divulgam suas temáticas e propostas. Após isso, abre-se a inscrição no Sistema *Ibutumy* para os estudantes escolherem as eletivas que mais se aproximam do seu projeto de vida.

O processo se encerra com a “Culminância das Eletivas”, evento em que todas as escolas da rede IEMA participam e todos os professores mapeados com eletiva, junto aos seus estudantes, apresentam os resultados da disciplina.

4.2 Percepções dos Professores sobre Disciplinas Eletivas

Antes de avançarmos, é fundamental considerar as perspectivas dos próprios professores envolvidos nestas disciplinas eletivas. Para entender melhor as perspectivas dos professores sobre as disciplinas eletivas no ensino de história, foi aplicado um questionário aos professores de história dos 34 IEMAs. As perguntas mais relevantes e suas respectivas respostas são apresentadas a seguir:

- a) *Pergunta 1:* Se marcou "SIM", qual é a sua opinião sobre a conexão de disciplinas eletivas no ensino de história? Por favor, compartilhe suas perspectivas.

Resposta 1: A existência das disciplinas eletivas dá mais liberdade para a escolha de temáticas ligadas ao cotidiano dos estudantes, uma vez que o currículo ainda traz um engessamento nos moldes da história linear europeia.

Resposta 2: Abre possibilidade de realização de atividades práticas e interação entre as diferentes turmas.

Resposta 3: Vejo como uma ampliação de objetos de conhecimento que não estão sendo contemplados no modo regular. E, sobretudo, encaro com grande entusiasmo, pois as eletivas trazem novas possibilidades reflexivas sobre temas conexos para os alunos.

- b) *Pergunta 2:* Como você integra a interdisciplinaridade no currículo da disciplina eletiva?

Resposta 1: Sendo o IEMA uma instituição de ensino profissionalizante, penso ser importante cruzar as áreas de conhecimento entre a formação geral básica e formação técnico profissional. Sem deixar de perceber como o mundo social e tecnológico é uma construção histórica e social que envolve interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Resposta 2: Através da Educação Patrimonial multicultural.

Resposta 3: Através de textos, discussões, debates com os alunos. Sempre com o propósito de estimular a aprendizagem histórica.

- c) *Pergunta 3:* Se Marcou "SIM", que tipo de objetos de conhecimento relacionado à história é abordado na disciplina eletiva que você ministra? (Por favor, liste alguns tópicos)

Resposta 1: Os objetos de conhecimento dependem da temática abordada. No caso da eletiva sobre beleza, destacamos o padrão de beleza europeu construído dentro de uma perspectiva imperialista, racista e que se pretende universal. Dentro da lógica de colonização imperialista corpos negros e indígenas foram escravizados e subjetivamente desqualificados. O principal objetivo dessa eletiva era trabalhar a auto estima de jovens negros e descendentes dos povos nativos, de modo que os mesmos tivessem instrumentos para resistir ao discurso racista da estética padronizado.

Resposta 2: Teoria da história, Educação Patrimonial.

Resposta 3: A História Oral, a importância de ouvir pessoas mais velhas para a construção da História.

- d) *Pergunta 4:* Se Marcou "SIM", que metodologias e processos educativos você utiliza em sua disciplina eletiva? (Por exemplo, projetos, debates, análise de fontes primárias, etc.)

Resposta 1: Educação patrimonial, exposição cultural, tertúlias artísticas, pesquisa etnográfica.

Resposta 2: Mostra de filmes, seguido de debate, rodas de conversa, leitura de textos teóricos, apresentação dos estudantes. oficina de fotografia.

Resposta 3: Tertúlias dialógicas/ Rodas de conversas/ Debates/ Aulas reversas.

As respostas ao questionário revelam um claro entendimento por parte dos docentes, das disciplinas eletivas como um espaço que pode funcionar para proporcionar uma educação mais personalizada e conectada com o mundo real dos estudantes. A flexibilidade temática e a integração interdisciplinar parecem contribuir significativamente para uma experiência de aprendizagem mais rica e engajada. Os professores expressaram a capacidade dessas disciplinas de expandir os horizontes dos alunos, permitindo uma exploração mais profunda de áreas não abordadas pelo currículo regular. Frente as mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio, essa abertura para novas metodologias, conteúdos e processos educativos revela uma oportunidade significativa para o aprimoramento e a prática do ensino de história.

Por outro lado, os professores apontaram desafios significativos, como a escassez de recursos e a necessidade de maior envolvimento dos alunos, destacando áreas essenciais para o desenvolvimento futuro. Sobre essas questões cabe expor aqui uma análise mais detalhada dos dados obtidos a partir deste questionário:

- a) **Temas das Eletivas:** As disciplinas eletivas abordaram uma ampla variedade de temas, refletindo uma conexão direta com os interesses locais e contemporâneos dos alunos. Os temas variaram desde aspectos culturais específicos, como "A História do Reggae no Maranhão", "O Mundo de Maria Firmina dos Reis" e "Wakanda Forever: Potências Negras na Atualidade", até questões mais amplas como "O Jogo do Cancelamento", "A História Está na Moda" e "Beleza tem Cor-Po?". Esta diversidade temática demonstra o uso das eletivas como um meio para engajar os alunos em tópicos que dialogam com o ensino de história e temáticas sociais relevantes, conectando eventos históricos a questões sociais contemporâneas e promovendo uma educação mais inclusiva, representativa e decolonial.

- b) **Metodologias de Ensino:** Os professores utilizaram uma variedade de metodologias inovadoras para ensinar nas eletivas. As respostas indicaram o uso de projetos, debates, análise de fontes primárias, além de métodos interativos como mostras de filmes, rodas de conversa, e oficinas práticas, como fotografia e cinema. Estas abordagens, reforçam o trabalho dos professores em buscar soluções – táticas – dentro do que lhes foi imposto, para continuarem com o compromisso do trabalho pedagógico que é a formação integral dos alunos nas suas mais diversas potencialidades.
- c) **Desafios Enfrentados:** Como vimos, as disciplinas eletivas vieram de forma impositiva através de uma reforma implementada de forma antidemocrática. Nesse sentido, se por um lado a interdisciplinaridade e a liberdade de escolha de temáticas relevantes são os pontos fortes das eletivas, por outro lado, os professores enfrentaram vários desafios ao implementá-las. Um dos principais desafios citados foi a falta de recursos, que inclui desde limitações financeiras até a falta de suporte material para excursões ou atividades práticas. Além disso, a dificuldade em manter o interesse dos alunos foi outro desafio mencionado, o que pode ser atribuído à falta de familiaridade com os temas ou à falta de conexão percebida com o currículo tradicional. Ao serem indagados sobre essas dificuldades, as respostas dos professores revelaram nuances específicas dos desafios enfrentados:
- Um professor comentou: “Não tenho dificuldades em pesquisar e desenvolver as metodologias, a única dificuldade é a falta de recursos. Por exemplo, se tenho um passeio a um museu, geralmente não tem um transporte para levar os estudantes, temos que bancar com recursos próprio”
 - Outro docente mencionou: “Fazer uma visita técnica aos pontos históricos”
 - Um terceiro acrescentou “O maior desafio é relacionar o conteúdo a prática, pois não há recursos disponíveis para a disciplina de Eletiva, portanto, as ideias ficam limitadas somente à teoria e muitas vezes os alunos perdem o interesse”
- d) **Impacto Percebido:** Várias respostas dos professores destacaram que as disciplinas eletivas oferecem uma oportunidade para explorar temáticas mais relevantes e cotidianas que não são abordadas pelo currículo tradicional, centrado frequentemente em uma perspectiva europeia linear da história. Além disso, alguns professores mencionaram que as eletivas permitem uma interação mais dinâmica entre os diferentes tipos de conteúdo, favorecendo a interdisciplinaridade. Por fim, ressaltaram que as eletivas concedem autonomia ao professor para abordar temas

ausentes no currículo regular. Essa flexibilidade é particularmente valiosa para integrar a aprendizagem histórica com a Educação Patrimonial, um aspecto que tem sido prejudicado pela redução da carga horária e pelas alterações curriculares recentes.

No contexto das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio e a consequente reestruturação curricular que privilegia itinerários formativos em detrimento de uma abordagem mais ampla das ciências humanas, as disciplinas eletivas emergem, portanto, como um espaço vital para a atuação do ensino de história aliada a Educação Patrimonial. Através das respostas obtidas, foi possível observar que as disciplinas eletivas não apenas servem como um espaço importante para o ensino de história, mas também como laboratórios para a prática de uma Educação Patrimonial significativa e integrada.

4.3 Uma experiência de Educação Patrimonial através da eletiva intitulada “Entre Camboas e Sambaquis: resgatando memórias da Ilha de Upaon-Açu”

Como exposto, tendo a disciplina de história sofrido reduções de carga horária e esvaziamento de sentido, conforme as alterações curriculares impostas pela reforma do ensino médio, o espaço da disciplina eletiva, no âmbito da educação integral do IEMA, foi oportunizado como *lócus* estratégico de atuação docente visando o ensino-aprendizagem de história com foco nos processos educativos propostos pela Educação Patrimonial.

Percebemos, como professores da educação básica, que estamos no centro dessas transformações e que experienciamos diretamente seus impactos. Assim, conforme ilustrado pelo professor Tourinho Júnior (2022) em sua entrevista anteriormente citada, cabe a nós adotar uma postura de resistência frente à realidade coercitiva trazida pela reforma do ensino médio. Este ato de “subversão” tem como objetivo não apenas preservar a qualidade e o significado do ensino de história, mas também garantir sua pertinência e continuidade no contexto escolar, uma necessidade urgente salientada por Cavalcanti (2018).

Diante das transformações abordadas anteriormente, eu e a professora Jovelina, ao nos encarregarmos da criação de uma disciplina eletiva, optamos por explorar o ensino de história, geografia e arqueologia, integrados à Educação Patrimonial. Entendemos que a interdisciplinaridade, ou seja, a interconexão entre diferentes áreas do saber, é fundamental para atender às exigências contemporâneas da educação e para preservar o significado do processo educativo. Adicionalmente, reconhecemos a importância dos conhecimentos locais no desenvolvimento dos alunos, pois estes contribuem diretamente para a construção de suas

identidades e compreensão do ambiente em que vivem. Assim, decidimos focar no ensino da “história do chão em que pisamos” — especificamente, a história antiga do Maranhão, durante o período pré-colonial, com ênfase na Ilha de Upaon-Açu (São Luís), conforme detalhado na justificativa do nosso Guia de Aprendizagem:

Figura 5 – Guia de Aprendizagem da eletiva

Justificativa
A prática docente, atualmente, busca evadir-se dos métodos tradicionais que durante muito tempo tomaram conta da educação brasileira e ainda deixa marcas no processo ensino-aprendizagem. Um educador do século XXI deve, sobretudo, respaldar-se nos diversos métodos pedagógicos(teoria) e utilizar os diversos recursos para efetivar a aprendizagem do alunado (prática) . Segundo as diretrizes operacionais do IEMA [...]a materialização do Currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, o mundo do trabalho, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.” (p.7) A educação patrimonial, nesse sentido, torna-se uma metodologia extremamente profícua, pois aliada ao ensino de história e geografia, permite aos alunos estabelecer uma conexão entre sua história, a história local e os objetos de conhecimento abordados nas disciplinas . Ela favorece a construção de uma consciência histórica e geográfica junto aos alunos, de forma mais proveitosa e interconectada ao contexto e a vivência de cada educando. A educação patrimonial, evidencia os saberes produzidos pela humanidade a partir dos contextos locais e dos saberes das comunidades, estimulando aos alunos a construção de uma identidade ligada a sua consciência histórica e geográfica, que os possibilita a desenvolver habilidades necessárias ao convívio social. A metodologia da educação patrimonial no ensino de história, se por um lado trata da importância de se preservar o patrimônio cultural dos diversos grupos humanos, trata-se também de uma ação educativa de educação patrimonial, através da possibilidade de acesso ao conhecimento desse patrimônio pela pesquisa histórica e , no caso da história antiga da ilha de São Luís, geográfica arqueológica (SILVA, 2021)

Fonte: Elaborado pelo autor.

As etapas de desenvolvimento das disciplinas eletivas, no âmbito do IEMA, foram mencionadas de forma incipiente na subseção anterior. Contudo, é pertinente apresentá-las de forma mais detalhada, visando estabelecer uma visão aprofundada da minha experiência com a disciplina que inspirou este trabalho.

Inicialmente, realizou-se uma escuta geral com os alunos, por meio de uma pergunta principal feita em todas as salas de aula, com o auxílio do corpo docente: “Quais temas você gostaria que fossem trabalhados nas disciplinas eletivas?” Os alunos sugeriram diversos temas, que foram posteriormente discutidos em reunião com todos os professores. Em virtude das várias solicitações dos alunos, que envolviam conhecimentos sobre questões locais e regionais,

optamos por um tema que, ao nosso ver, é extremamente relevante e ainda pouco explorado nas escolas e nos planejamentos docentes

Seguindo a escolha do tema, elaboramos o Guia de Aprendizagem, um instrumento que norteia as ações a serem realizadas ao longo da disciplina eletiva. Este guia deve ser postado no sistema Ibutumy, mas antes necessita ser validado pelo coordenador de área e pelo gestor pedagógico da escola. O processo é realizado em conjunto pelos professores responsáveis pela eletiva e segue os seguintes passos:

- a) **Título da eletiva:** O direcionamento dado pela escola é que o nome da eletiva deve ser atrativo para os alunos, podendo incorporar trocadilhos, memes e linguagens da internet, entre outros. Por exemplo, a disciplina sobre a importância do turismo local que organizei em 2018 com os professores de geografia e educação física do IEMA Pleno de Pindaré-Mirim foi intitulada “Arruma a Mala Aê”. Para a disciplina eletiva que fundamenta este trabalho, elaborada no segundo semestre de 2022, escolhemos o título “Entre camboas e sambaquis: resgatando memórias da Ilha de Upaon-Açu”, por ser instigante e fazer referência a questões locais;
- b) **Professores Colaboradores:** Nesta fase, selecionam-se professores que demonstram interesse pelo tema e disponibilidade para colaborar com as ações propostas pela eletiva. Incluímos a professora Ivone (matemática), a professora Milla (filosofia), o professor Hugo (química) e a professora Delony (geografia), considerando que os conhecimentos de suas áreas poderiam enriquecer o curso da eletiva;
- c) **Justificativa:** É fundamental destacar a relevância da temática escolhida e seus impactos no ensino-aprendizagem dos alunos. Optamos por enfatizar a importância da diversificação de fontes, das abordagens metodológicas, da interdisciplinaridade e dos processos educativos da Educação Patrimonial, aliados ao ensino de história e geografia local.
- d) **Competências e habilidades:** Nesta etapa do desenvolvimento do guia de aprendizagem da disciplina eletiva, é essencial selecionar competências específicas e habilidades diretamente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se alinhem com os objetivos do curso. Optamos pela Competência Específica 1, que engloba a análise crítica de aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais em diferentes contextos e épocas. Juntamente com essa competência, escolhemos as habilidades EM13CHS101, EM13CHS102 e EM13CHS104, que,

respectivamente, enfatizam a importância de identificar e analisar diversas fontes e narrativas, discutir e avaliar criticamente matrizes conceituais em diversos contextos, e explorar a cultura material e imaterial para compreender as identidades e diversidades culturais;

- e) **Conteúdos programáticos:** Este tópico do guia define os objetos de conhecimento que serão explorados durante o curso da disciplina. Optamos por incluir temas como o conceito de Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural Material e Imaterial, e aspectos da História Antiga da Ilha de São Luís. Essa seleção visa fornecer uma compreensão abrangente e interdisciplinar que enriqueça o conhecimento dos alunos sobre sua própria cultura e história;
- f) **Recursos didáticos:** Neste segmento, é necessário selecionar e listar os recursos didáticos que serão utilizados, mencionando também aqueles que a escola precisará adquirir, se não estiverem disponíveis. Decidimos utilizar recursos já existentes na escola para maximizar os materiais disponíveis e garantir a eficiência das propostas da disciplina;
- g) **Metodologias:** Este tópico destaca as metodologias que serão empregadas durante a disciplina. As atividades incluem a exibição de reportagens sobre a arqueologia do Maranhão, visitas técnicas a museus, sítios arqueológicos e locais que preservam a memória e a história antiga da região, além de entrevistas e sessões de fotografia nos locais visitados. Também planejamos a confecção de réplicas de artefatos arqueológicos pelos alunos, promovendo uma experiência educativa prática e engajadora;
- h) **Culminância da eletiva:** Este tópico deve expor a proposta para a culminância da disciplina eletiva, que será realizada em um dia específico do calendário escolar. Para nossa eletiva, planejamos uma exposição intitulada “Upaon-Açu é São Luís Presente”, onde serão apresentados os objetos e fotografias produzidos pelos alunos. As atividades realizadas durante a eletiva serão detalhadas ao longo desta subseção para proporcionar um entendimento completo dos processos e resultados;
- i) **Critérios avaliativos:** É crucial que os critérios avaliativos sejam claramente definidos e comunicados aos alunos, uma vez que o Guia de Aprendizagem estará disponível tanto na plataforma Ibutumy quanto em versão impressa no mural da sala. Decidimos adotar critérios como participação nas atividades propostas, assiduidade, comportamento e respeito ao ambiente escolar, entre outros, para avaliar de forma justa e equilibrada o engajamento dos estudantes;

- j) **Referências:** Por fim, é essencial selecionar as referências que embasaram a escolha do tema e que sustentarão as discussões durante a eletiva. Para isso, incluímos obras como “Educação Patrimonial: arqueologia no ensino da História Antiga de Upaon-Açu” de Silva (2021), “Educação Patrimonial e Ensino de História” de Viana e Mello (2013), e “O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática” de Tolentino (2016), entre outras.

No “Feirão das Eletivas” - evento organizado em uma data comum a toda a rede IEMA- apresentamos nossas eletivas aos alunos. Cada eletiva deve montar uma estrutura e preparar uma apresentação em um local pré-definido da escola. O intuito é cativar a curiosidade dos alunos e demonstrar a relevância das propostas, visando garantir inscrições dos alunos

Para compor nosso “stand”, optamos por uma abordagem que evoca o tema da eletiva. Utilizamos uma mesa coberta por um pano vermelho, sobre a qual dispusemos objetos que simbolizam vestígios arqueológicos, tais como ossos, pedras, búzios e conchas, para criar um ambiente que remeta à arqueologia local. Além disso, instalamos um banner com imagens e textos sobre os povos originários da nossa região, enriquecendo o contexto histórico e cultural. Para complementar a ambientação e capturar ainda mais o interesse dos alunos, reproduzimos a música "Upaon-Açu", composta e interpretada por Humberto de Maracanã (1939-2015). Esta escolha musical foi estratégica, pois a canção destaca a presença histórica dos povos originários na Ilha de São Luís e como essa herança se perpetua nos dias atuais através de influências culturais.

Figura 6- Feirão das Eletivas



Fonte: Sena (2022).

Após o Feirão, abre-se o período de inscrições no Sistema *Ibutumy*, onde são listadas todas as disciplinas eletivas disponíveis, junto com o número de vagas para cada uma. Dentro do modelo pedagógico do IEMA, os alunos têm total autonomia para escolher as disciplinas que mais atendem às suas expectativas. No entanto, é importante notar que as vagas são limitadas. A eletiva que organizamos, por exemplo, teve suas 33 vagas esgotadas em menos de 20 minutos após a abertura das inscrições.

Com a disciplina eletiva montada e os alunos inscritos, iniciamos a programação que ocorria em um horário comum à toda escola, com duas horas semanais dedicadas ao ensino. Nas primeiras aulas, focamos na explicação e debate sobre o conceito de Educação Patrimonial. Abordamos também as categorias de patrimônio cultural, distinguindo entre patrimônio material e imaterial, e discutimos de forma crítica o processo de tombamento, o papel do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e os critérios que definem o que é considerado patrimônio.

Após as discussões conceituais sobre patrimônio, adentramos na análise da História Antiga da Ilha de São Luís, explorando o processo de ocupação do território pelos povos originários. Nesse momento, os estudos de Bandeira (2015) em "Os Tupis na Ilha de São Luís - Maranhão: Fontes Históricas e a Pesquisa Arqueológica" e de Silva (2021) em "Educação Patrimonial: arqueologia no ensino da História Antiga de Upaon-Açu"²⁸, foram cruciais para aprofundar nossa compreensão sobre os modos de vida, as culturas material e imaterial, e as complexidades sociais e cosmovisões desses povos. Neste contexto, também contamos com a contribuição significativa do historiador e arqueólogo Ricardo Santos, que proferiu uma palestra sobre o patrimônio arqueológico da ilha. Santos destacou particularmente os aspectos da cultura material dos povos originários, ressaltando que, conforme Bandeira (2015), eram predominantemente falantes das línguas da família Tupi-Guarani, como os Tupinambás.

²⁸ O produto didático oriundo deste trabalho, um vídeo documentário intitulado "Ritmos da História Antiga de Upaon-Açu" (Silva, 2021), foi de suma importância para o entendimento mais aprofundado sobre a complexidade dos povos originários da Ilha de São Luís. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dgu5scDsO8A>.

Figura 7 – Palestra com o historiador e arqueólogo Ricardo Santos



Fonte: Eletiva (2022).

Conforme progredimos na programação da disciplina, com o objetivo de aprofundar as discussões iniciadas na palestra e nas aulas subsequentes sobre o patrimônio arqueológico local e a história antiga da Ilha de São Luís, organizamos visitas técnicas ao Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão (CPHNAMA). Nessas visitas, tivemos a oportunidade de ampliar nosso conhecimento sobre a cultura material e imaterial dos povos originários do estado, especialmente no setor de Arqueologia e Etnologia. Observamos uma variedade de artefatos, incluindo objetos cerâmicos utilitários e ritualísticos pré-coloniais, além de utensílios de louça e itens de uso pessoal e cotidiano, que nos permitiram identificar as permanências e continuidades da cultura desses povos.

Figura 8 – Visita ao CPHNAMA



Fonte: Eletiva (2022).

A jornada de aprendizado continuou com uma visita ao Museu Casa de Nhozinho, onde exploramos elementos da cultura material local, presentes no dia a dia dos diversos povos que compõem nossa região. A coleção inclui peças indígenas, utensílios de pesca, carros de bois, teares de rede, vasos de cerâmica, canoas e brinquedos feitos de buriti, entre outros. A visita guiada nos proporcionou uma compreensão mais profunda de como esses materiais se relacionam com a cultura contemporânea e destacou a importância dos povos indígenas na constituição desses artefatos.

Figura 9 – Visita ao Museu Casa de Nhozinho



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, no Museu Casa do Maranhão, aprofundamos nossos conhecimentos sobre o Bumba-meu-boi, a maior manifestação cultural do estado. Aprendemos como essa festividade, com seus diversos sotaques e toadas, reflete a forte influência da cultura indígena maranhense.

A riqueza e a complexidade do Bumba-meu-boi, que também incorpora elementos das culturas africana e europeia, foram evidenciadas, mostrando como a manifestação cultural combina tradições, representações de personagens e narrativas.

Figura 10 – Visita ao Museu Casa do Maranhão



Fonte: Eletiva (2022).

Apesar da impossibilidade logística de realizar as visitas técnicas aos sítios arqueológicos físicos e litorais da ilha, conforme planejado inicialmente, outras atividades foram adaptadas e enriqueceram significativamente nossa eletiva. Retomamos as discussões em sala, refletindo sobre os conhecimentos construídos durante as visitas aos locais de memória patrimonial. Essas discussões propiciaram um aprofundamento crítico sobre a influência dos povos indígenas na cultura do bumba meu boi, especialmente evidente nas toadas de Humberto Maracanã.

Aproximando-se a data da culminância, organizamos uma apresentação em sala onde os grupos responsáveis falaram sobre cada museu visitado e a diversidade dos povos indígenas do Maranhão. Os alunos prepararam materiais visuais, organizaram o ambiente da sala e utilizaram recursos multimídia para enriquecer suas apresentações, proporcionando uma rica troca de aprendizados e perspectivas entre eles e os professores convidados.

Figura 11 – Alunos apresentando sobre a História Antiga de Upaon-Açu



Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalmente, na preparação para a culminância do projeto, os alunos foram divididos em grupos de trabalho com tarefas específicas: desde a organização e decoração do ambiente até a seleção de fotografias e a produção de réplicas de artefatos arqueológicos. Optamos por um ambiente escuro com iluminação estratégica para realçar a exposição das fotos e dos objetos. Além disso, foi criada uma linha do tempo visual na parede da sala para ilustrar cronologicamente as atividades realizadas, e chaveiros de búzios e conchas foram produzidos com trechos da canção "Upaon-Açu", servindo como lembranças do conhecimento adquirido sobre os povos originários da ilha.

Figura 12 – Culminância da Eletiva (Varal de Fotografias)



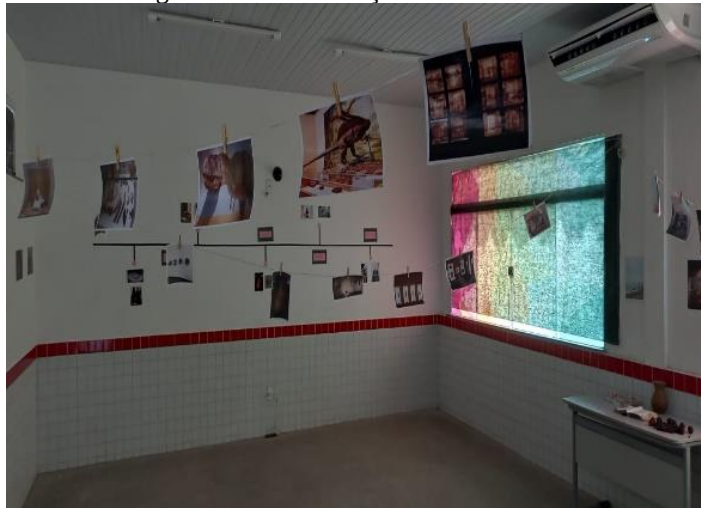
Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 13 – Lembranças produzidas pela Eletiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 14 – Ambientação da Culminância



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 15 - Culminância da Eletiva (Linha do Tempo)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para avaliar o impacto da disciplina eletiva, solicitamos feedback dos alunos participantes. Abaixo estão dois relatos que ilustram a percepção dos alunos sobre a disciplina e seu impacto no aprendizado.

a) Relato 1: Clarah (2022)

- **Análise Geral:** "Minha experiência com a disciplina eletiva foi excelente. Achei muito interessante aprender sobre a história da nossa região".
- **Impactos na Aprendizagem:** "A eletiva influenciou em uma boa parte do meu conhecimento histórico-cultural adquirido até hoje, especialmente sobre o patrimônio da nossa região".
- **Metodologia e Conteúdo:** "Gostei muito das metodologias utilizadas, as visitas a museus e atividades práticas foram muito interessantes".
- **Sugestão de Melhorias:** "Conseguir mais recursos para visitas mais longas. Gostaria muito de termos conseguido o ônibus e ter ido à praia observar as armadilhas de pesca".

b) Relato 2: Thays (2022)

- **Análise Geral:** "O projeto foi imprescindível ao resgatar memórias essenciais, para entendermos o processo de cultura, modo de vida dos grupos sociais que tanto moldam nossos comportamentos nos dias atuais, proporcionando ainda, reconhecer a ideia de pertencimento".
- **Impactos na Aprendizagem:** "De maneira prática foi possível a visita de museus, reconhecimento de cada registro histórico material, mas todo embasamento teórico dos guias e principalmente partindo da sala de aula, assim, destrinchando cada detalhe".

- Metodologia e Conteúdo: “Adorei as metodologias, especialmente as atividades fora da sala de aula, como as visitas aos museus. Isso me fez entender um pouco mais sobre a história e o patrimônio do nosso local”.
- Sugestão de Melhoria: “Com o curto tempo e dificuldades logística, não conseguimos conhecer outros lugares que também seriam de grande relevância para o projeto, mas de certa forma, houve muito conhecimento envolvido e que nos inserem como sabedores de uma riquíssima cultura”.

Os relatos apresentados, demonstram o potencial que a disciplina eletiva possui quando se utiliza Educação Patrimonial aliado ao ensino de história. A combinação de atividades teóricas e práticas, mostraram possibilidades de efetiva aprendizagem nos alunos. Embora os recursos disponíveis e a logística nem sempre fossem ideais, a eletiva buscou táticas para tentar cumprir o maior número de objetivos pretendidos e demonstrar sua relevância dentro do sistema educacional vigente.

Em suma, ao permitir que os alunos se envolvessem diretamente com os objetos de estudo, essas atividades não só complementaram o aprendizado teórico, mas também permitiram aos alunos vivenciar práticas de Educação Patrimonial, consolidando o conhecimento sobre a rica história cultural dos povos originários de São Luís.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já exposto, as disciplinas eletivas podem ser espaços extremamente profícuos de práticas de Educação Patrimonial. Segundo Maranhão (2022, p. 11) “As eletivas têm abordagem interdisciplinar e transdisciplinar como maneira de assegurar, juntamente com as demais unidades curriculares, a formação integral dos estudantes”. Pelo seu caráter interdisciplinar, ela se mostra como um *lócus* possível de atuação do docente de história, que, frente as diversas mudanças causadas pela Lei nº 13.415/2017, necessita, cada vez mais, de espaços de atuação.

Educação Patrimonial e o ensino de História Local por meio das Eletivas, mostra-se, portanto, um caminho viável para o aprimoramento da práxis docente e para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Este trabalho, promoveu uma discussão sobre as oportunidades de utilização das disciplinas eletivas no ensino de história, por meio da Educação Patrimonial. É importante ressaltar que as disciplinas eletivas, na forma aqui abordada, surgiram como uma realidade a partir da Reforma do Ensino Médio. Portanto, ainda são escassos os estudos acadêmicos que abordam a relação entre as disciplinas eletivas e o ensino de história.

As conclusões obtidas neste trabalho sobre os usos das disciplinas eletivas são, em sua maioria, fruto da minha experiência em mais de três anos no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). A experiência com a disciplina eletiva "Entre Camboas e Sambaquis: Resgatando Memórias da Ilha de Upaon-Açu" demonstrou que é possível aliar o ensino de história à Educação Patrimonial de forma eficaz e significativa. Através de atividades práticas e reflexivas, os alunos puderam compreender melhor a importância do patrimônio cultural e desenvolver uma consciência crítica sobre a história local.

A interdisciplinaridade e a transversalidade presentes nas disciplinas eletivas possibilitam uma abordagem mais holística e integrada do ensino de história, favorecendo a construção de identidades e a valorização do patrimônio cultural dos povos originários. Além disso, a prática de Educação Patrimonial promove o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e conectado com suas realidades e experiências cotidianas.

Nesse sentido, diante das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio e, por conseguinte, da tomada de disciplinas eletivas como unidade curricular obrigatória, é fundamental que políticas educacionais e currículos escolares incentivem a criação e implementação de disciplinas eletivas que contemplem a Educação Patrimonial. Isso contribuirá para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de valorizar e

preservar o patrimônio cultural e histórico de suas comunidades. A integração da Educação Patrimonial no ensino de história, através das eletivas, acarreta em ações significativas de promoção de uma educação mais inclusiva, representativa e engajada socialmente.

Por fim, apesar das evidências apresentadas e dos dados obtidos neste trabalho, novos e novos estudos e pesquisas são necessários para que se explore ainda mais as potencialidades das disciplinas eletivas na Educação Patrimonial e no ensino de história. Investigações futuras podem ampliar a compreensão sobre os impactos dessas práticas educativas e contribuir para o desenvolvimento de metodologias inovadoras que fortaleçam a formação integral dos estudantes e a valorização da história e do patrimônio cultural local e regional. Essas pesquisas adicionais poderão oferecer insights valiosos que consolidem e expandam os resultados alcançados, promovendo uma educação cada vez mais inclusiva e conectada com as realidades socioculturais dos alunos.

Dessa forma, conclui-se que as disciplinas eletivas, ao serem utilizadas como espaços estratégicos para o ensino de história aliado à Educação Patrimonial, têm o potencial de aprimorar a prática docente e enriquecer a experiência educativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e conectada com suas realidades socioculturais.

Porém, vale ressaltar que essas disciplinas foram introduzidas por meio de uma reforma educacional instituída de forma verticalizada, alvo de inúmeras críticas por diversos setores ligados à educação. Ainda assim, podemos encontrar meios de utilizar as disciplinas eletivas para fortalecer uma aprendizagem mais significativa e conectada com os alunos, aproveitando as oportunidades que elas oferecem para promover a valorização do patrimônio cultural e a formação integral dos estudantes.

.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA TAMBOR. **História Viva - ensino de história e reforma do ensino médio**. Entrevistado: Washington Tourinho Júnior. Entrevistador: Marcelo Baima. São Luís: Agência Tambor, 2022. 1 vídeo (1 h 28 min 23 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JKMJkIbUW44>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH). **Nota da Associação Nacional de História sobre a reforma do ensino médio**. 2021. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4014-nota-anpuh-reforma-ensino-medio-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- ARRUDA, Juliana Ramos de. **Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio**. 112 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.
- BANDEIRA, Arkley M. Povos Tupis na Ilha de São Luís – Maranhão: Fontes Históricas e a Pesquisa Arqueológica. **História Unicap**, v. 2, n. 3, jan./jun. de 2015.
- BANDEIRA, Arkley M.; FAGUNDES, Marcelo; SOARES, Leonardo S. Ações de Educação Patrimonial para conhecimento e extroversão do patrimônio histórico e cultural na Baixada Maranhense e Reentrâncias Maranhense. **Revista Patrimônio e Memória**, Assis, v. 17, n. 1, p. 508-529, 2021.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História** Vol. I. Princípios e conceitos. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013. 319 p.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorized/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00083/2016 MF MPDG**. Brasília, 2016d. Disponível em: <
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=Tramitacao-PEC+241/2016>
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia. Entrevista com Flávia Caimi: entre afetos, aprendizagens e partilhas - desafios ao campo do Ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 20, p. 203-217, 2021.

CAMÊLO, J. C. P. **Patrimônio, educação patrimonial, cartilhas**: subsídio para a sala de aula. In: História do Maranhão na sala de aula: formação, saberes e sugestões. São Luís: EDITORA UEMA, 2019. v. 01, p. 83-99.

CAVALCANTI, Erinaldo. **A História “encastelada” e o ensino “encurralado”**: escritos sobre História, ensino e formação docente. Curitiba: CRV, 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **O que deve aprender o professor de História?**: Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-9912-5713>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. Literatura e História: debates. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 197-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v1n1/2237-101X-topoi-10100197.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014. 63 p.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica**: conteúdos, abordagens e metodologias. Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/notas-públicas>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Élida Fernandes da Silva; MONTEIRO, Edenar Souza. Pedagogia da presença: uma prática necessária na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, e508111234852, 2022. ISSN 2525-3409.

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

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Princípios Educativos do Modelo da Escola da Escolha**. Recife: [s.n.], 2015.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. 2023. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI-2023-2027-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **Composição do Banco de Cadastro de Professores(as) Formadores(as) no Âmbito do Programa Bolsa-Formação**: Edital nº 02/2024. 2024. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Edital-n.-02.2024-Bolsa-Formacao.2024-Versao-Final-assinado.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). **História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 3. [original publicado em 1974].

MARANHÃO (Estado). **Caderno de Orientações Pedagógicas – 2022**. São Luís: IEMA, Seduc, 2022.

MARANHÃO (Estado). **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

MARANHÃO (Estado). **Caderno do Protagonismo**. São Luís: IEMA, Seduc, 2022.

MARANHÃO (Estado). **Proposta Pedagógica das Unidades Plenas do Iema – 2016**. São Luís: IEMA, Seduc, 2016.

MENDES, Sandra Regina; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Reformas do Ensino Médio e Ensino de História: História e Memória de um Saber em Disputa. In: VI ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2021, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPUH/BA, 2021.

MONTEIRO, José Aglailton dos Santos. **Os olhares dos discentes sobre o Rio Pindaré pelo caminho da educação ambiental**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

MORAES, Allana Pessanha. **A educação patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural**. 2023. Disponível em: <https://ensinodehistoriaepatrimonio.wordpress.com/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2000..

OLIVEIRA, Vítor Lins. **O ensino de história no contexto do novo ensino médio**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79719>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PÉREZ GÓMES, Angel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Trad. de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, p. 1-14, 2018.

REIS, Michele Salete. **Educação Patrimonial**: história, patrimônio cultural e os lugares de memória do município de Barra do Garças – MT. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 369-378.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 01, n. 2, p. 07-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020. E-ISSN 2177-6059.

SILVA, Marcos T. N. **Educação Patrimonial**: Arqueologia no ensino da História Antiga de Upaon-Açu. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14363, 2023.

TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa. **Não se enganem, há um problema no projeto de vida**. 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/nao-se-enganem-ha-um-problema-no-projeto-de-vida/>. Acesso em: 03 mai. 2024.

TOLENTINO, Atila B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Revista Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2018.

TOLENTINO, Átila B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs.). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: Iphan-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

TOURINHO JÚNIOR, Washington; LIMA JÚNIOR, José Carvalho. O ensino de história e o patrimônio cultural: possibilidades da educação patrimonial nos livros didáticos de história do Brasil. In: TOURINHO JÚNIOR, Washington (Org.). **Educação Histórica: entre o ensino e a pesquisa**. São Luís: EDUFMA, 2022. p. 49-66.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa. Educação Patrimonial e o Ensino de História. **Encontros**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 20, p. 1-25, 2013.

**APÊNDICE A - GUIA PEDAGÓGICO: INTEGRANDO A EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS DISCIPLINAS ELETIVAS**