



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**LIDIANE SOUSA TRINDADE**

**A CULTURA E O PATRIMÔNIO NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL DARIA VIANA DE QUEIROZ, EM  
BARRA DO CHOÇA, BAHIA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA  
2021**

LIDIANE SOUSA TRINDADE

**A CULTURA E O PATRIMÔNIO NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL DARIA VIANA DE QUEIROZ, EM  
BARRA DO CHOÇA, BAHIA**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mary Weinstein

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A CULTURA E O PATRIMÔNIO NO COTIDIANO DE  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL  
DARIA VIANA DE QUEIROZ, EM BARRA DO CHOÇA, BAHIA**

**Autora: Lidiane Sousa Trindade**

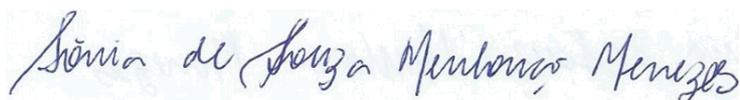
**Orientadora: Profa. Dra. Mary Weinstein**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por  
Lidiane Sousa Trindade e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 26/08/2021

**COMISSÃO AVALIADORA**

  
Profa. Dra. Mary Weinstein (Orientadora)



Profa. Dra. Sonia de Souza Mendonça Menezes (UFS)



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (UESB)

**2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

T7

Trindade, Lidiane Sousa.

A cultura e o patrimônio no cotidiano de estudantes do ensino médio no Colégio Estadual Dariam Viana de Queiroz, em Barra da Choça, Bahia. / Lidiane Sousa Trindade, 2021.

120f. il.

Orientador (a): Dra. Mary Weinstein

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 99 - 105.

1. Educação - Cultura na escola. 2. Cotidiano escolar. 3. Ensino aprendizagem. 4. Patrimônio. I. Weinstein, Mary. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

CDD 370

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

## **DEDICATÓRIA**

Dedico aos meus pais, Jesuíno e Dalva Lúcia que deixaram a escola, quando ainda crianças, para trabalhar e ajudar no sustento das suas famílias. Eu dedico a vocês que tanto me incentivaram a estudar desde criança e não entendem, porque me apaixonei pelos estudos e nunca mais parei de estudar.

Aos meus irmãos, José Carlos, Charles e Leilane, que não tiveram condições de continuar suas trajetórias na escola, por não se sentirem parte deste espaço. E outras necessidades fizeram com que trilhassem por outros caminhos.

Aos meus primos, tios, amigos que, assim como muitos jovens brasileiros, sonharam em estudar, em ter uma vida melhor, mas interromperam este sonho, pois a necessidade do trabalho para sobreviver os tiraram da escola ainda nas suas juventudes.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus que me permitiu vivenciar esta experiência com paciência, saúde, resiliência e determinação. Mesmo em tempos difíceis em que muitas vezes, me faltou esperança. Ele me fortaleceu;

Aos meus pais Jesuíno e Dalva Lúcia, aos meus irmãos e minha irmã. Gratidão pela paciência, por compreenderem minha ausência e por acreditarem em mim, em meus sonhos, mesmo sem compreender, porque eu tenho que estudar tanto;

Ao meu esposo Jeferson Gomes, pelo apoio, por ser presente, por me fortalecer e aconselhar nos momentos de desânimo, por acreditar, me incentivar e ajudar a passar por esta etapa com mais tranquilidade;

Ao programa de Pós - Graduação e Ensino – PPGen e à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB pela oportunidade de cursar este mestrado acadêmico tão importante para minha formação continuada na docência e por contribuir para minha formação pessoal e profissional;

A minha orientadora professora Dr.<sup>a</sup> Mary Weinstein, gratidão por compreender minhas limitações, por acreditar e me incentivar. Suas sábias orientações, experiências, paciência e olhar atento foram contribuições importantes à construção desta dissertação. Gratidão!

A banca examinadora, gratidão ao professor Dr. José Jackson Reis dos Santos, e à professora Dr.<sup>a</sup> Sônia de Souza Mendonça Menezes pela disponibilidade, pelas contribuições valiosas e importantes para a construção deste texto dissertativo;

Às Coordenadoras, professores e estudantes do Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz – CEDVQ, em especial a coordenadora A, que se colocou à disposição em todos os momentos para colaborar com a pesquisa, além de ser importante na mediação com os professores e estudantes.

Ao grupo de pesquisa e ensino de Geografia – GRUPEG em nome da professora Dr.<sup>a</sup> Andrecksa Viana Oliveira Sampaio, eu agradeço aos integrantes por me acolher com tanto carinho. E por todos os momentos de aprendizagens, de incentivos e experiências que compartilhamos.

Ao grupo Jornalismo, Cidade e Patrimônio Cultural, coordenado pela professora Mary Weinstein, eu agradeço pelas valiosas discussões que contribuíram para o aprofundamento teórico deste texto.

Gratidão à turma do Mestrado Acadêmico em Ensino 2019.1. Turma dos girassóis. Esta flor que simboliza a luz do Sol, vivacidade e alegria. Não esquecerei das palavras de carinho, de incentivos, que tornaram a trajetória mais leve, tantas vezes vibramos com as vitórias uns dos outros e nos fortalecemos. Meus agradecimentos em especial à Andiará, sempre cuidadosa e presente, ao Danilo pelos conselhos tão sábios, à Marcia Mendes que nos contagiou com sua serenidade e leveza de alma, à Geneci, pessoa querida e acolhedora. Compartilhamos experiências tão necessárias à vivência no mestrado, gratidão!

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fase e ações propostas para o projeto EPA	43
Quadro 2	Metodologias de educação patrimonial	45
Quadro 3	Procedimentos metodológicos em educação patrimonial	46
Quadro 4	Perfil dos professores	59
Quadro 5	Concepção dos docentes sobre cultura	68
Quadro 6	Entendimento de cultura dos alunos	70
Quadro 7	Cultura do cotidiano dos alunos	72
Quadro 8	O livro didático e a aproximação da cultura	76

## LISTA DE SIGLAS

AVE	Artes Visuais Estudantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDVQ	Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz
CEABA	Centro de Abastecimento de Alimentos
CF/88	Constituição Federal de 1988
DANCE	Mostra de Dança Estudantil
EPA	Educação patrimonial e Artística
FACE	Festival Anual de Canção Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto Patrimonial e Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTE	Núcleos Territoriais Estaduais
PEE	Planos Estaduais de Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROVE	Produção de Vídeos
SEC/BA	Secretária de Educação do Estado da Bahia
TAL	Tempo de Arte Literária
TIVC	Territórios de Identidade de Vitória Da Conquista

## RESUMO

Esta dissertação propõe a aproximação entre cultura e escola com foco na educação patrimonial durante o processo formativo da educação básica e enfatiza o patrimônio cultural local como partícipe do desenvolvimento educativo. Além de entendermos a educação patrimonial como integrante do processo, buscamos investigar como a cultura dos estudantes do Ensino Médio se apresenta/representa e é valorizada no cotidiano escolar. A principal indagação é: os sujeitos em formação têm a oportunidade de reconhecer e valorizar o próprio contexto em que está inserido como educando? A rigor, é no âmbito local que ocorre continuamente a sua vivência. Tivemos como ponto de partida a análise de iniciativas institucionais que tivessem como recurso a presença do estudo da cultura nas escolas, tendo como espaço de investigação o Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz, situado em Barra do Choça, Bahia. Instituímos estudantes do Ensino Médio como principais interlocutores capazes de traduzir suas reflexões, pensamento crítico e problematizar as situações do cotidiano. Os sujeitos da pesquisa são 22 alunos do CEDVQ, duas coordenadoras, um vice-diretor, seis professores e três estudantes egressos. Optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, para respaldar a compreensão do universo empírico delimitado. Utilizamos como instrumentos de acesso os aplicativos *WhatsApp* e *Google forms* para a coleta dos dados que serviram para a construção do entendimento do contexto e com auxílio da análise temática, com fundamentação nos temas geradores, que propõe Freire (1987), partimos das percepções de culturas e patrimônios culturais apresentados pelos sujeitos da pesquisa. Neste sentido, compreendemos que os projetos estruturantes e outros projetos acontecem no CEDVQ para o estudo da cultura local. Os professores os adaptam à realidade dos estudantes e da escola. O Projeto estruturante Educação Patrimonial e Artística – EPA, uma possibilidade de estudo do patrimônio cultural formalizada pelo Estado, não acontece na escola, devido à falta de verbas e formação docente, que são limitações para a realização de atividades e pesquisas sobre a cultura local. Na realidade, os professores tendem a escolher projetos que demandam menos custos. Neste contexto, pontuamos propostas de práticas de educação patrimonial realizáveis com baixo ou nenhum custo para estimular ou instigar experiências na educação básica. Por fim compreendemos que o entendimento da cultura possibilita reconhecer a si e mudar a perspectiva de pensar o mundo. Constatamos que o patrimônio cultural local deve estar engajado no processo de ensino e aprendizagem da educação básica com interação em todas as áreas.

**Palavras-chave:** Cultura. Cotidiano escolar. Patrimônio. Ensino aprendizagem

## **ABSTRACT**

This dissertation proposes the rapprochement between culture and school with a focus on heritage education during the formative process of basic education and emphasizes the local cultural heritage as a participant in educational development. In addition to understanding heritage education as part of the process, we have sought to investigate how the culture of high school students is presented/represented and valued in everyday school life. The main question is whether subjects in training have the opportunity to recognize and value the context in which they are inserted as students. Strictly speaking, it is at the local level that their experience continuously occurs. We had as a starting point the analysis of institutional initiatives that had as a resource the presence of study of culture in schools, having as research space Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz (CEDVQ), located in Barra do Choça, Bahia. We have instituted high school students as the main interlocutors capable of translating their reflections, critical thinking and problematizing everyday situations. The research subjects are 22 CEDVQ students, two coordinators, a deputy director, six professors and three graduate students. We have opted for research with a qualitative approach, of exploratory type, to support the understanding of delimited empirical universe. We have used WhatsApp and Google forms applications as access instruments to collect the data that served to build the understanding of context and with the aid of thematic analysis, based on generative themes, proposed by Freire (1987), starting from perceptions of cultures and cultural heritage presented by the research subjects. In that sense, we understand that structuring projects and other projects take place at CEDVQ for studying of local culture. Teachers adapt them to the reality of students and school. The structuring Project Patrimonial and Artistic Education – EPA, a possibility of studying cultural heritage formalized by the State, does not take place at school, due to the lack of funds and teacher training, which are limitations for carrying out activities and research on local culture. In reality, teachers tend to choose projects that are less costly. In this context, we highlight proposals for heritage education practices that can be carried out at low or no cost to encourage or instigate experiences in basic education. Finally, we realize that the understanding of culture makes it possible to recognize oneself and change the perspective of thinking about the world. We have found that the local cultural heritage must be engaged in teaching and learning process of basic education with interaction in all areas.

**Keywords:** Culture. School life. Heritage. Teaching-learning

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 A CULTURA E O PATRIMÔNIO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	19
1.1 A CULTURA DA APROXIMAÇÃO E A APROXIMAÇÃO DA CULTURA	19
1.1.1 Educação patrimonial como constituinte do pensamento e da ação	23
1.2 O PATRIMÔNIO E A CIDADE COMO LÓCUS DA CULTURA	25
1.2.1 Formalização como reconhecimento acerca do patrimônio	29
1.3 O LUGAR DA PESQUISA: ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS DE BARRA DO CHOÇA	30
1.3.1 As Religiões e festas como parte da cultura local	35
<b>2 A CULTURA NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES E PROPOSTAS</b>	39
2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS CULTURAS NO ENSINO MÉDIO	39
2.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO ESCOLAR	43
2.3 POLÍTICAS CULTURAIS E O PATRIMÔNIO: O CASO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA - EPA NA BAHIA	47
2.4 O PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA - EPA E O ESTUDO DO LUGAR	49
2.4.1 O PROJETO EPA: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS BAIANAS	51
2.5 MANUAIS DE APLICAÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DO IPHAN	55
2.6 FORMULAÇÃO DE PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	58
<b>3 A PRÁTICA DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO COLÉGIO ESTADUAL DÁRIA VIANA DE QUEIRÓZ</b>	65
3.1 REIVENTANDO TRILHAS E CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE	65
3.2 PERFIL DO CEDVQ E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	70
3.3 O PPP, O CURRÍCULO DO CEDVQ E A CULTURA LOCAL	72
3.4 CULTURAS DOS ESTUDANTES NO CEDVQ	76
3.5 CULTURAS E COTIDIANO DOS ESTUDANTES DO CEDVQ	83
3.6 O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	96
<b>REFERÊNCIAS</b>	99
<b>APÊNDICES</b>	111

## INTRODUÇÃO

O processo de ensinar e aprender a partir da realidade dos educandos requer a problematização, o debate e a reflexão sobre os conteúdos e sobre as situações do cotidiano em que se vive. Como retorno, tal modo de relação expande o horizonte dos envolvidos para que estes sejam partícipes na escola e fora dela. Assim, neste modelo, nos apropriamos da Teoria Freiriana, pois as obras deste educador são referenciais teóricos para quem almeja contribuir para a construção do pensamento reflexivo, crítico e emancipador. Freire (1981, 1987) nos ajuda a compreender que, para serem problematizadores da realidade e do mundo, é preciso que os educandos saibam dizer suas palavras. Para isso, a escola precisa oferecer a eles o espaço para expressarem sua cultura, suas opiniões e serem ativos no processo de construção do conhecimento. E, desse modo, terem condições de “dizer a palavra, em um sentido verdadeiro” e exercer “o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 1981, p. 40).

Observando a proposta de Freire (1981), nos atemos à cultura local, à sua emergência e urgência em ser considerada no contexto dos estudantes e valorizada nos processos de ensino - aprendizagem, porque a escola é onde, de fato, se produzem vivências que acompanham o sujeito ao longo da vida e que, por isso mesmo, são decisivas no processo formativo. E, então, nos aproximamos desses entendimentos até chegarmos a reconhecer a relevância da educação patrimonial, que envolve a relação do sujeito com os bens culturais materiais e imateriais no local em que vive e em outros territórios, com a especificidade de proporcionar às pessoas a valorização do contato com o que é a sua cultura e patrimônio. Essas vivências se expandem como experiências e memórias construídas, considerando-se desde a sua cidade, a sua região. “A educação patrimonial possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 41). Analisamos o que significa o patrimônio cultural local que, muitas vezes, é preterido em função de compreensões que priorizam realidades mais distantes, desvinculadas da vida vivida presencialmente.

Nós nos atemos e situamos a nossa problematização a Barra do Choça, cidade no interior da Bahia, que faz parte do Território de Identidade de Vitória da Conquista - TIVC, localizada no Planalto da Conquista, Região Sudoeste, a 27 quilômetros de Vitória da Conquista e a 537 quilômetros de Salvador. Acrescentamos a cultura do município que é,

também integrante da região, sem nos determos na indústria ou entretenimento, mas considerando a expressão e o hábito naturalmente constituídos.

O nosso objeto de análise se sustenta e tem como foco as culturas cotidianas do espaço dos educandos, que é o vivido, onde ocorrem a problematização e transformação do ambiente, da sua residência, da sua escola, do seu bairro, da sua cidade, o que contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos. É preciso um processo de ensinar e aprender que possibilite o questionamento do que está posto como realidade, incluindo-se aí até os conteúdos dos livros didáticos. Com base em Freire (1987), defendemos e propomos uma educação pautada no diálogo e na problematização, no não silenciamento dos estudantes. Para tanto, é necessária uma educação ativa e reflexiva. Santomé (1995, p.161) afirma que “[...] as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas [...]”. Acreditamos que, como educadores, devemos considerar as experiências e as inquietações dos estudantes e, a partir delas, criar condições para o conhecimento escolar e científico historicamente construído. Pois entendemos que os professores “[...] têm um papel fundamental na construção e na transformação da Educação e do ser humano” (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2021, p. 3). Por isso, investigamos esta aproximação entre a cultura e a escola.

Definimos o ambiente escolar como *lócus* desta pesquisa, considerando os dispositivos introduzidos com o objetivo de estimular o reconhecimento sobre a importância do contexto e do patrimônio cultural local na educação. Assim, pinçamos os projetos estruturantes, com ênfase no projeto Educação Patrimonial e Artística - EPA, já que estes projetos integram a política de incentivo à cultura estudantil na rede estadual de ensino da Bahia desde 2008, com base na legislação existente para a Educação Básica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/9.394 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, dentre outras, incorporadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA, ao tempo em que localizamos a própria Constituição de 1988 como matriz do ideário de que a cultura é fulcral para a educação, e que estabelece no artigo nº 215 que o “Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Analisamos a aproximação entre a cultura e a escola no processo de formação de estudantes da educação básica e buscamos compreender como o patrimônio cultural local

pode ser partícipe deste processo, verificando como a cultura dos estudantes do Ensino Médio se apresenta/representa e é valorizada no cotidiano escolar. A pergunta é: Por meio dos projetos estruturantes do ensino médio, formulados institucionalmente, os sujeitos em formação têm a oportunidade de valorizar e reconhecer o seu contexto? Temos como objetivo geral analisar a aproximação entre a cultura e a escola no processo de formação de estudantes da educação básica. E como objetivos específicos: Compreender como o patrimônio cultural local pode ser partícipe no processo de formação dos estudantes. Verificar como a cultura dos estudantes do Ensino Médio se apresenta/representa e é valorizada no cotidiano escolar. Identificar a existência dos projetos relacionados a cultura e a formação patrimonial no Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz, que, a priori, são ações que devem acontecer continuamente, ao longo do processo formativo.

Para Freire (1987), a educação é uma necessidade ontológica, é a busca pelo *ser mais*, não no sentido de *ser mais* do que o outro, e sim de estar em constante busca de melhorar e aprimorar a si como ser humano. Como afirma este autor e inspirador, é no processo de relação do ser inacabado com o mundo, que emergem o aprendizado, a educação e a cultura. Ensinar e aprender considerando o contexto cultural em que estão inseridos possibilitam o conhecimento de si, do ser e da sua história. Entendemos que a cidade, o cotidiano, o bairro, a rua, até o próprio corpo, tornam-se o ponto de partida para a aproximação entre a escola e a cultura dos estudantes. Portanto, a cidade tem um papel importante na formação cultural. E, se houver intencionalidade, pode ser educativa (GADOTTI, 2005), condição coerente com os objetivos delineados nesta pesquisa.

Em conversas com a professora Mary Weinstein, minha orientadora, que tem uma trajetória de estudo e de experiências voltadas para a arte e a cultura, e especificamente para a cidade e o patrimônio, refletimos que a cultura deve ser considerada como inerente e indissociável ao processo de formação do sujeito, especial e impreterível no cotidiano vivido pelos jovens na escola, sobretudo, na educação básica. Essas discussões me fizeram lembrar da formação, a qual obtive na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, e rememorar as lacunas pela falta de espaço e de valorização da cultura do meu dia a dia. Na experiência como estudante, percebi que os conteúdos sobre culturas, apresentados nas aulas, pautavam-se quase que estritamente no livro didático e no calendário oficial de comemorações, e não tinham afinidade com as particularidades culturais contextuais. Eram conteúdos isolados, destacados da realidade do interior da Bahia e do seu ambiente de

costumes e práticas culturais. E desta forma o aprendizado não era significativo para mim, pois não fazia sentido aprender algo tão desconexo da minha realidade.

O conhecimento pautado no livro didático tinha pouca relação com a realidade local. Éramos espectadores, pois as aulas não tinham significados que espelhassem o que vivíamos. Naquele momento, a cultura própria do lugar não importava porque não era integrada, e pouco se falava nela, mesmo que a cidade tivesse peculiaridades significativas e fosse carregada de valores e de memória, de uma construção que precisava ser reconhecida no presente ubiquamente. Este modelo é contrário ao que é proposto e o que reaprendemos com a imersão em Freire (1967, 1987, 1996), autor que demonstra ser inevitável o reavivar de memórias da vida escolar, em que eu, particularmente, me sentia excluída porque a minha cultura não era integrada a esta cultura generalizada. Como muitos jovens do Ensino Médio que, ainda hoje, não têm o entendimento acerca de suas culturas porque no ambiente e cotidiano da escola não foram acolhidos com suas próprias culturas ou incentivados a reconhecerem a importância que a história de cada um tem na sua formação como indivíduo.

Percebemos, no percurso da pesquisa, nas análises das respostas dos sujeitos, por exemplo, que o cultivo do café compõe a realidade cultural em Barra do Choça. Este produto atraiu migrantes de vários lugares da Bahia e de outros estados vizinhos na década de 1970, e estas pessoas também trouxeram para o município aspectos de suas culturas que se hibridizaram (CANCLINI, 2019), contribuindo para a elaboração do universo cultural local. Muitas pessoas vieram para o município e constituíram família. Elas vinham trabalhar nas lavouras e moravam em fazendas, em barracões nas proximidades das lavouras de café. E com o tempo adquiriram moradias na sede, fato que contribuiu para o crescimento econômico e cultural local. Deste modo, compreender a história de Barra do Choça é entender, também, quem foram seus ancestrais e quais são as origens dos moradores atuais. E como seus antecedentes colaboraram na formação da cultura local. Como diz o poeta local Oliveira (2012, p.12), “o café é uma das riquezas culturais, as quais devemos todos conhecer”. Portanto, os filhos, netos e bisnetos dos moradores locais reconhecem que a história local tem suas raízes ancoradas na agricultura e, especialmente, no cultivo do café. A inserção da cultura cafeeira na década de 1970 é um marco importante para os barrachocenses. A cultura do município é composta da mistura de culturas diferentes, de pessoas que vieram de diversos lugares da região com seus modos de

vida, religiões, hábitos alimentares, crenças, rezas, danças, etnias, e modos de ser, pensar e fazer. Estes contribuíram, ainda, para a formação do patrimônio cultural do município.

Por isso, a motivação para esta pesquisa passa por compreender a relevância da cultura construída localmente que merece ser reconhecida por meio da aproximação que pode se dar no processo formativo e da possibilidade da educação patrimonial formal como prática de ensino do material e imaterial na cultura local. Este entendimento se espalha, não se restringe à realidade de Barra do Choça apenas. O estudo do lugar contribui para compreensões diversas e integradas, por exemplo, a organização do espaço e as conformações urbanísticas. As formas de organização da própria cidade decorrem de uma lógica que perpassa o individual, seja do ponto de vista da cidade, seja das pessoas que ali vivem (CALLAI, 2014) no estabelecimento do coletivo.

Com a intenção de entender como os projetos estruturantes acontecem nas escolas baianas e como contribuem na formação dos estudantes do Ensino Médio, assim como em que estágio se encontram no âmbito de sua aplicação, realizamos esta pesquisa. Há necessidade de um olhar interdisciplinar capaz de permitir o envolvimento entre vivências, bagagens culturais, memórias e processos formativos. Esta é uma das compreensões a que chegará esta pesquisa que pretende contribuir para a construção de um entendimento sobre esta relação entre o conhecimento e a cultura do cotidiano, estendendo à formalização da educação patrimonial como integrante da Educação Básica. A educação patrimonial contribui para a valorização das histórias, a cultura, as tradições a nível pessoal e coletivo, local e de outras localidades. Tem um papel fundamental a exercer ainda não integrado aos processos de formação.

Trilhamos esta pesquisa fundamentando-a nas obras de Freire (1967, 1981, 1987, 1989, 1996), para compreender sobre a dimensão cultural indissociável da realidade formativa. Com base nos temas geradores de Freire (1987), tivemos como ponto de partida as palavras geradoras cultura e patrimônio. Sobre cultura, nos baseamos em De Certeau (1998), Chauí (2011), Santos (1996) e outros. Sobre patrimônio cultural, nos concentramos em Cerqueira (2005), Choay (2011) e Weinstein (2016, 2018). Sobre educação patrimonial, nos debruçamos em manuais disponíveis no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como o manual de educação patrimonial de Florêncio *et al* (2016) e o manual de atividades práticas em educação patrimonial de Grunberg (2007). Além do *Guia para Educação Patrimonial* de Horta, Grunberg e Monteiro (1999). Além de outros autores.

Fizemos um levantamento de literatura sobre o EPA, pois, se trata de uma política de incentivo ao estudo do patrimônio cultural das cidades baianas. Pesquisamos sobre este projeto nas plataformas Google Acadêmicos, Scientific Electronic Library Online – SCIELO e nos periódicos CAPES. Além disso buscamos manuais publicados no site do IPHAN para analisar como o estudo da cidade e do patrimônio cultural é explorado pelos pesquisadores desta temática. E, por fim, como apresentaremos no terceiro capítulo nos valem das entrevistas aos sujeitos da pesquisa, por meio da aplicação de questionários, para compreendermos o ponto de vista deles, sobre a cultura do cotidiano e o patrimônio cultural da cidade na escola, o que nos possibilitou a análise do objeto e construção do texto.

O texto está estruturado em três capítulos. No primeiro, intitulado *A cultura e o patrimônio no processo de formação dos estudantes da educação básica*, realizamos uma discussão teórica para compreender a relação entre cultura e educação, bem como a contribuição de um ensino aprendizagem que considere o contexto cultural no processo formativo. A cultura é parte da formação das pessoas, é uma referência fundamental neste processo. Ainda neste capítulo, discutimos sobre a importância do patrimônio cultural para que os estudantes conheçam a si, suas histórias e a sua cidade. E contextualizamos o local da pesquisa apresentando aspectos históricos e geográficos de Barra do Choça. Enfatizando sobre parte da cultura, memórias e patrimônio local como religiões, festas e eventos importantes para os moradores, em especial as juventudes, público – alvo da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *A cultura na escola e a educação patrimonial: possibilidades e propostas* discutimos sobre a possível aproximação entre a escola e a cultura local por meio das políticas educacionais e socioculturais que garantem a cultura na escola. Referimo-nos a três experiências com o projeto EPA em escolas baianas e a duas práticas em educação patrimonial sugeridas pelo IPHAN para discutirmos sobre a relevância do estudo do patrimônio cultural no processo de ensino aprendizagem de um modo geral e na apreensão do que possa existir como referência de um patrimônio local para o sujeito. Tudo isso ressaltando as possibilidades da relação com esse valor, do patrimônio, durante a educação básica, etapa que constrói a base cultural do aluno, como o próprio nome indica. Com estas experiências e práticas educativas apresentadas, nos propomos três atividades que envolvem o estudo da cidade e do patrimônio cultural local por meio da educação patrimonial.

No terceiro capítulo, *Culturas e educação patrimonial no Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz*, descrevemos o percurso da pesquisa empírica, apresentando os sujeitos que compõem o *corpus* estudado e que são 22 estudantes do CEDVQ que estavam entre o primeiro e o terceiro ano do Ensino Médio, e mais duas coordenadoras, um vice-diretor, seis professores e três estudantes egressos. Apresentamos os dados coletados e a análise temática com base em Freire (1987), que enfatiza o ensino aprendizagem integrados ao estudo da cultura do sujeito. Fazemos uma análise das informações coletadas do que foi pesquisado, apurado e apreendido com a experiência voltada para o ensino aprendizagem do que é compreendido como cultura e patrimônio, na educação básica e como proposta do nosso entendimento que passa a servir como contributo para a formulação do que consideramos inadiável em todas as redes: a educação patrimonial.

Percebemos que existem lacunas para a compreensão e uso das técnicas de educação patrimonial na escola, incluindo-se aí o projeto Educação Patrimonial e Artística – EPA, promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, para estudo do patrimônio nas cidades baianas. Estes projetos não acontecem na escola de forma integral. As práticas educativas que envolvem educação patrimonial ainda são carentes e quando acontecem tendem a ocorrer no campo disciplinar da História, mesmo que possam ser explorados de forma plena interdisciplinarmente, entre componentes curriculares como Geografia, Linguagens, tecnologias, Artes e outros campos do saber, de forma fluída e integrada, despertando o interesse natural do sujeito pelo próprio contexto que naturalmente se conectam com outros.

E nas considerações finais ressaltamos a relevância e possibilidade da educação patrimonial como meio de apropriação dos conhecimentos sobre o patrimônio cultural material e imaterial local. E que projetos como o EPA tem intenção de valorizar a cultura baiana, no entanto, estas ações precisam ser aprimoradas, sendo que, os educadores e educandos precisam ser sensibilizados sobre o papel da educação acerca do patrimônio, bem como do estudo do patrimônio cultural local no processo formativo. Estas políticas culturais precisam viabilizar condições de participação e inclusão da comunidade escolar de forma efetiva. A educação patrimonial permite trabalhar com os fatores sociais e culturais e a reflexão sobre o lugar do aluno na sociedade. O conhecimento acerca do patrimônio cultural local, ao ser trabalhado na escola permite aos educandos valorizarem as suas raízes e compreenderem a cultura em sua diversidade e amplitude, assim como a própria memória

## **1 A CULTURA E O PATRIMÔNIO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste capítulo, abordamos sobre cultura e educação. Atemos - nos à importância do estudo sobre a cultura local e, para isso, discutimos a cidade, a memória e o patrimônio cultural. Compreendemos que a cultura, o patrimônio cultural e as memórias dos habitantes de uma cidade estão interligadas. E que fazem parte do contexto dos educandos e devem ser parte do processo formativo na Educação Básica, visto que contribuem para a aprendizagem tendo como ponto de partida a realidade e o pensamento crítico, problematizador, bem como o conhecimento do ser sujeito que constrói espaços e tempos.

### **1.1 A CULTURA DA APROXIMAÇÃO E A APROXIMAÇÃO DA CULTURA**

A cultura faz parte da vida das pessoas que a constroem em seu cotidiano. É uma coparticipação que inclui cada sujeito em cada lugar, em uma comunidade. O que concerne à vida está associado à cultura, a esse amalgamar, sem deixar de valorar cada ponto do que é tecido ou dessa tessitura. Sobre cultura, autores diversos relacionam dizeres que podem convergir para o cotidiano e para o lugar onde se vive e é sobre este tipo de cultura que vamos dissertar. O modo de viver, de plantar, de expressar e de ser, bem como os costumes, as tradições e os comportamentos regidos pelas regras e normas que compõem a sociedade, assim como as produções, criação da linguagem e o uso dos instrumentos são inerentes à cultura das pessoas (CHAUÍ, 2011). “Pela linguagem e o trabalho e pelo corpo o ser humano deixa de aderir de pronto ao meio, como o animal adere. Ultrapassa os dados imediatos dos sinais e dos objetos de uso para recriá-los numa dimensão nova” (CHAUÍ, 2011, p. 23).

A cultura possibilita transformar o mundo e formar a si em um único processo. E permite estabelecer objetivos, tomar decisões, exercer o poder de criar e transformar a realidade em práticas cotidianas, registrando a história (FREIRE, 1987). Como refere-se Freire (1987, p. 52), “os homens, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica”. O autor entende que o domínio da história e da cultura é próprio dos seres humanos, que criam, recriam e desafiam-se. Inerente a praticamente tudo, as pessoas herdaram cultura, a incorporam e com ela interferem e modificam os espaços (FREIRE, 1989).

No livro *A importância do ato de ler*, Freire (1989, p. 37) apresenta uma reflexão sobre o trabalho e a transformação do mundo, como as pessoas intervêm e transformam os espaços por meio das suas tarefas diárias e do ato de fazer, refazer e interferir. Para o autor, “a árvore pertence ao mundo da natureza. O barco, feito por Antônio e Pedro, pertence ao mundo da cultura, que é o mundo que os seres humanos fazem com o seu trabalho criador” (FREIRE, 1989, p. 37). O homem interfere e modifica a natureza ao extrair dela recursos para a produção de outros materiais, por meio do trabalho e da criatividade intrínseca às pessoas. Assim como Freire (1989), Carlos (2007) considera que a cultura é parte das vivências dos indivíduos e se compõe de experiências cotidianas, permitindo a continuidade da história do lugar, onde gerações sucessivas vão deixando marcas e projetando suas utopias construindo imaginários. Carlos (2007) compreende que a produção espacial se realiza no plano do cotidiano, nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar.

Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalhar e o lazer enquanto situações vividas, revelando no dia a dia os conflitos do mundo moderno. Ainda sobre o lugar, Halbwachs (1968, p. 143) afirma que “não há nenhum grupo, nem gênero de atividade coletiva, que não tenha qualquer relação com um lugar”. Por isso, o conhecimento do lugar onde se vive é central. Para Carlos (2007, p. 20), “o caminho que se abre à análise é pensar o cotidiano — onde se realizam o local e o mundial — que é tecido pelas maneiras de ser, conjunto de afetos, as modalidades do vivido, próprios a cada habitante produzindo uma multiplicidade de sentidos”. Ainda com base na autora, entendemos a cultura do cotidiano como o lugar onde as relações humanas acontecem, o plano do vivido, que garante a construção de significados, dos saberes e dos sentidos tecidos pela história e cultura, onde se produz a identidade, posto que é onde o homem se reconhece porque é o lugar da vida (CARLOS, 2007).

Com entendimento muito próximo e complementar, De Certeau (1998, p. 42) afirma que cultura popular “se formula em ‘artes de fazer’ isto ou aquilo, em consumos combinatórios e utilitários”. E compreende as manifestações e artefatos produzidos por uma determinada comunidade. As histórias, lendas, crenças, casos e contos folclóricos, também fazem parte das vivências de um povo e compõem sua cultura popular uma vez que “os contos concedem o privilégio à simulação/dissimulação. Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias e como milagres garantem ao oprimido a vitória num espaço utópico” (DE CERTEAU, 1998, p. 85). A explicação é a de que “nesses contos, os

feitos, as astúcias e ‘figuras’ de estilos, as aliterações, inversões e trocadilhos, participam na colação destas táticas e tornam-se os museus vivos, marcos de uma aprendizagem” (DE CERTEAU, 1998, p. 85). Eles retratam a história das pessoas como pertencentes a um lugar e por meio da imaginação e criatividade, estas produzem situações que são realidade e cotidiano.

Essas atividades, narrativas e objetos, tudo isso se transformam e são símbolos da cultura popular pois “tem raízes na terra em que vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar e dele obter a continuidade, através da mudança” (SANTOS, 2006, p. 327). Ainda conforme Santos (1996), as pessoas constroem matérias com a força do trabalho e constroem histórias, afinidades, sentimentos, valores e crenças, e estes são relacionados como compositivos da cultura imaterial. É na dimensão desse fazer e construir que acontecem os movimentos, as ações e transformações humanas. Nestas relações, as pessoas detêm autonomia para serem agentes que podem fazer acontecer em sua residência, sua escola, seu bairro e sua cidade.

A relação com a cultura local possibilita compreender o significado dos saberes, das técnicas e das crenças de um grupo, traduzidos em representações e práticas, as quais dão sentido à vida. São saberes comuns, da experiência e, conforme afirma Hissa (2010, p. 7), “são caracterizados pela subjetividade que representa os indivíduos e os grupos das comunidades e variam de acordo com o contexto social e cultural onde o sujeito se insere”. Como conjunto de práticas, a cultura confere significados aos lugares, indivíduos e grupos, e dessa forma ela inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas (SILVA, 2006).

As obras freireanas possibilitam compreender a relação entre cultura e educação. A educação deve partir da realidade dos sujeitos, e isso abrange desde sua cultura, assim como o patrimônio local, da cidade integrando-a ao processo formativo. Brandão e Fagundes (2016) relatam que Paulo Freire foi propulsor da valorização da cultura popular, por meio, por exemplo, de sua ação na Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC). Na década de 1960, surgiram no Brasil ideias e propostas de ação social por meio da cultura e da educação junto às classes populares e “a ideia de uma nova cultura popular emerge como uma alternativa pedagógica de trabalho político que tem como ponto de partida a cultura e se realiza por intermédio dela” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 95).

Freire (1967, 1981, 1987) tem como pressuposto para o seu pensar a relação dialética entre a cultura e a educação o que levaria, inclusive, à orientação de educar para o pensamento crítico, criativo e considerativo do debate de situações associadas ao meio onde os educandos estão inseridos. A proposta de incluir o patrimônio como assunto no processo formativo, de forma crítica e como base do entendimento proporcionado pelo que está posto como currículo, é consonante a esta base de entendimento de Freire (1987). Ele vê a educação e a cultura presentes no processo de formação e desse modo sua teoria ancorada na dimensão cultural corrobora com a compreensão de que o conhecimento é uma construção mediada dialogicamente e uma interação dialética entre experiência da vida prática com a sistematização crítica. Conforme Freire (1987, p. 43), “as raízes da educação como manifestação humana consiste em sermos seres históricos”, pois, somos ativos e criativos e nesse processo, construímos histórias no cotidiano e em nossas vivências e isso nos difere dos animais. Como humanos, estamos em um [...] movimento de busca, em que se dirige ao *ser mais* (grifo do autor). E como seres inacabados vivemos em processos de aprendizagens, em constante construção, “as coisas estão sempre se fazendo, desfazendo e se refazendo” (FREIRE, 2001, p. 40). E ampliamos esse entendimento ao próprio patrimônio que não está congelado ou incólume aos tempos, às evoluções ou desenvolvimento das sociedades.

A educação dialógica e problematizadora considera a experiência cultural dos jovens, adultos e crianças, tornando-se necessária para despertar o interesse pelo aprender e a participação destes sujeitos no processo. Freire (1967, 1987) propõe problematizar a cultura do cotidiano dos estudantes a fim de que a sala de aula se torne inclusiva, instigante, atrativa e para que contribua com a formação do sujeito autônomo na tomada de decisão e que seja ativo frente aos problemas do seu espaço e tempo. O educador que considera a realidade do educando no processo de ensino aprendizagem oferece-lhe condições para questionar e resolver situações-limites que se manifestam no cotidiano (FREIRE, 1987).

O ato de ensinar e aprender é visto por Freire (1987) como intenção consciente que possibilita o questionamento e a busca de resolução de situações por meio do pensamento crítico, da escuta e do respeito ao outro. Isso, para ele, é superar a situação-limite, é perceber os educandos como transformadores, criadores da sua realidade, da sua história, e produtores, também, de conhecimento. E, neste sentido, uma educação problematizadora não se separa da política e da história que são contextuais. Política, para Freire (2001), é ato de escolha, de deliberação e da tomada de decisão. É preciso pensar em uma educação

dialógica, criativa, em que os estudantes são protagonistas no processo de construção do conhecimento e da realidade (FREIRE, 1987).

O professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais e fundador do Observatório da Juventude da UFMG Juarez Dayrell disse que, especificamente, quando se trata de estudantes do Ensino Médio, a escola se distancia dos seus interesses e reduz-se a um cotidiano enfadonho (DAYRELL, 2007). Para ele, neste cenário, ir à escola torna-se uma obrigação à qual os jovens se submetem por precisarem do diploma. Cavalcanti (2012) também argumenta sobre o cotidiano e a vida escolar ao afirmar que, nas atividades diárias, estudantes e professores ao circularem e trabalharem pela cidade e pelos bairros, constroem lugares, produzem espaços e delimitam seus territórios. Além disso, constroem conhecimentos culturais sobre o que produzem. Nesse processo, a Geografia propõe a leitura da realidade por meio do espaço construído, do espaço cultural que faz parte da vida das pessoas.

A escola deve ser onde a cultura e a memória possam ser vivenciadas sem restrições e os educandos possam expressar o seu modo de ser. Pois, com base em Nora (1993), a memória é a vida carregada por grupos vivos e em permanente evolução. Este autor corrobora para o entendimento de que a “memória é um fenômeno sempre atual um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p. 9). Por isso, considerar a vivência e a pesquisa sobre a cultura do lugar, da região e do mundo, sobretudo, aquela que é parte da formação e estruturação de si como indivíduo, é importante no processo de formação, pois a vida escolar é a referência na construção do indivíduo que atuará no coletivo. Ao ter como ponto de partida a cultura dos alunos, o processo de ensino aprendizagem não ignora os saberes escolares, ao contrário, ele reencontra outros horizontes vinculados aos processos de humanização, libertação e emancipação humana (ARROYO, 2001). A partir do contexto local, é possível apreender a realidade e compreender outras dimensões para além do lugar em que se vive. Isso nos faz refletir sobre a importância de a escola propiciar a aproximação dos cotidianos dos estudantes dentro e fora dos seus limites, como forma de orientar-lhes para experimentar e vivenciar o seu entorno e se movimentar dentro dele.

#### 1.1.1 Educação patrimonial como constituinte do pensamento e da ação

A educação patrimonial torna-se um recurso para o estudo do local e para a compreensão sócio-histórica das culturas, de suas manifestações e colabora para o

reconhecimento e preservação dos patrimônios culturais das cidades. Além disso, tem ênfase no cotidiano dos educandos conduzindo-os à aprendizagem sobre o artifício cultural e estimulando-lhes o interesse em tratar e resolver questões significativas para o coletivo. O estudo sobre o patrimônio cultural pode iniciar os educandos no percurso da pesquisa sobre sua cidade e contribui para a construção do pensamento crítico e problematizador (FREIRE, 1967, 1987). E estes serão fundamentais na vida e na convivência social. A ação do professor parte de contextos locais e pode relacionar os conteúdos estudados com outras escalas. Discorremos sobre o conceito de patrimônio cultural no próximo tópico, porém adiantamos que, o meio ambiente, onde os estudantes estão inseridos, despertam a curiosidade sobre si e sobre o patrimônio cultural em geral. Freire (1989) assevera que o primeiro livro de leitura é o mundo e que, para aprender com a cidade, precisamos aprender a ler o mundo. E Callai (2005, p. 228) considera que “a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania”. Neste sentido, uma forma de despertar o interesse pelo estudo da cidade se constitui no uso da educação patrimonial, pois ela serve para propiciar reconhecimento e aproximação do sujeito com o seu contexto, ao conhecimento ativo, a apropriação e o respeito às heranças culturais do lugar. Callai (2005, p. 228), também contribui com este entendimento da leitura do mundo por meio do espaço vivido do educando ao afirmar que “fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente”. Isso é o usufruto dos bens e a produção de novos conhecimentos em um processo contínuo de criação cultural. Portanto, a cidade é um universo a ser pesquisado. Estudar a cidade, o lugar de vivência, proporciona ao aluno a valorização da sua identidade e o conhecimento de sua história (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

Para Callai (2005) um lugar é repleto de história e mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza. Para esta autora a cidade, que é o espaço vivido e construído pelos educandos pode ser um lugar de reflexões, na mesma perspectiva, Gadotti (2006, p. 138) corrobora com a ideia de Freire (1989) ao falar sobre cidade educadora. Para ele, muitas vezes, “nós ignoramos a cidade, não a percebemos e até a escondemos”. Além disso, Gadotti (2006, p. 134) enfatiza a relação entre cidade e cultura, ao considerar que “[...] a cidade, como espaço de cultura, educa a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educa a cidade numa troca de saberes e de competências”. Por isso,

conhecer a cidade e entender seu patrimônio cultural imaterial e material contribui na formação dos estudantes e a educação patrimonial pode colaborar nesse processo.

O educando é construtor da cultura e da cidade e, dentro dela, também, há o patrimônio cultural. O patrimônio e a cultura estão interligados. Barros (2012, p.81-82) afirma “frequentemente, a cidade é considerada como o ‘lugar da cultura’, aqui remetendo ao aspecto da ‘produção cultural’ que encontra nos meios urbanos múltiplos meios de concretização e circulação”. A cultura pode ser imaterial e/ou material, que se produz no presente, ou se produziu no passado, como expressão, é também parte do patrimônio que se vivencia na cidade. Essas são construções de objetos e de ações e, por isso, a concepção do que sejam coincide com o entendimento de cultura do cotidiano (DE CERTEAU, 1998). Entendemos que patrimônio cultural deve pertencer ao dia a dia dos moradores de um lugar incluindo-se aí os bens e valores que representam a sociedade, sendo comum a todos, como é a cidade.

## 1.2 O PATRIMÔNIO E A CIDADE COMO LÓCUS DA CULTURA

O patrimônio cultural de uma cidade deve estar ligado à sua história e de sua cultura, bem como às memórias dos moradores. E constrói-se nas táticas e práticas do cotidiano (DE CERTEAU, 1998). A escola exerce uma função efetiva na construção de relações sociais e identitárias, principalmente em cidades pequenas, onde a cultura aparece e está presente neste contexto. Embora, conforme Hall (2019, p. 11), “o sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, portanto, as identidades não são unificadas” mesmo em cidades pequenas. No cotidiano escolar, os jovens assumem suas identidades e formas de ser, existir e pensar de acordo com os grupos que convivem, enquanto que em casa com seus familiares, em seu bairro, ou trabalho estes mesmos sujeitos podem assumir outras identidades. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2019, p.11). E isso acontece devido às mudanças constantes que acontecem no cotidiano.

Compreendemos com base em Hall (2011), as identidades podem ser distintas de acordo com o momento e lugar onde as pessoas se encontram. No entanto, conhecer o lugar onde se vive e o seu patrimônio histórico e cultural possibilita que os moradores se identifiquem com ele. Cada lugar se realiza em função da sua cultura - tradição, língua, hábitos, costumes que lhe são próprios, construídos ao longo da história (CARLOS, 2007).

Em relação ao patrimônio cultural pertencente ao cotidiano dos estudantes da educação básica, não bastam que os museus estejam abertos, ou sejam gratuitos e promovam em todas as camadas sua ação difusora para que as pessoas tenham sentimento de pertencimento à cultura local (CANCLINI, 2019). Mais do que isso, é preciso despertar a sensibilidade do sujeito em formação para perceber a si próprio como construtor e transformador da sua realidade e contexto social. Canclini (2019) explica que, para além de a escola receber os educandos e ensinar os conteúdos, ou mesmo propiciar visitas aos museus, é necessário que ela se proponha a sensibilizar os estudantes a conhecerem a si, a sua história e dos seus familiares. Desta forma, por exemplo, a aprendizagem na escola, também acontece por meio das visitas aos museus. “Com o museu real, que é o que não é o virtual, quem quiser interagir da forma como foi concebida a relação, terá que ir aonde ele está. Nem as fotografias, nem as possibilidades da comunicação digital, são capazes de substituir este movimento de ida ao museu” (WEINSTEIN, 2013, p. 139). O mesmo entendimento pode ser adotado em relação à cidade. É preciso estar nela, visita-la, percorrê-la, para compreendê-la. A cidade está no cotidiano, é nela que a escola está localizada e onde vive.

Gadotti (2006, p. 136) afirma que “a tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória, que guarda, reproduz, estende e comunica-se às gerações que chegam”. Para ele, “os museus das cidades, bem como seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito” (GADOTTI, 2006, p.136). Mas, não só essas relações formais e concretamente construídas. Como em um texto, as entrelinhas, que são as vivências informais, do dia a dia, como estamos dizendo, compõem este amálgama cultural. Concordamos com Gadotti (2006) que a cidade é formativa. Para este autor, na cidade que educa, os moradores desfrutam das mesmas oportunidades de formação, de crescimento e de entretenimento que ela oferece. Além disso, ela se entremeia aos conteúdos que se possam construir em sala de aula e fora dela. A escola deve atentar-se ao lugar da vivência e das memórias dos estudantes, a fim de que eles considerem e reconheçam sua cultura, afinal, eles são parte desse universo, desse local originário, dessa referência que lhe servirá para o resto da vida.

Um projeto de estudo com intencionalidade pode relacionar a escola com a cidade na formação dos jovens do Ensino Médio e contribuir para que eles se percebam também como construtores da cultura da sua cidade e protagonistas neste processo. A escola pode propiciar esta experiência. A cidade pode ser um *lócus* a ser pesquisado e estudado, não é

apenas observar e descrever suas ruas, praças e prédios, é também perceber “as relações entre as medidas do seu espaço e os acontecimentos do passado” (CALVINO, 1990, p. 7). No livro *As cidades invisíveis*, Calvino (1990) propõe que a descrição da cidade deveria conter o seu passado e não apenas o perceptível no presente. Para ele, a cidade não conta o passado, ela também o contém. Tuan (1980, p. 114) também nos ajuda a compreender a relevância de aprender sobre o passado das cidades ao afirmar que “a consciência do passado é um elemento importante no amor pelo lugar”. É preciso viver os espaços da cidade de forma integral e refletir sobre os conhecimentos e experiências que perpassam o concreto como os muros, casas, praças e monumentos. “A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A cidade somos nós e nós somos a cidade” (GADOTTI, 2006, p.136).

Para Freire (2001, p. 13), a cidade guarda o nosso passado, registra o presente que está em construção e serão contadas para as gerações futuras. Além de proteger o conhecimento das raízes, das memórias e das experiências de uma determinada população. E conforme Nora (1993, p. 9), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”. Para Souza e Andrade Júnior (2014, p. 4), “as cidades são espaços complexos, dinâmicos e contraditórios, cheios de signos, símbolos, referências e informações que precisam ser desvelados e apreendidos pelos seus habitantes”. Embora a cidade esteja sempre sofrendo mudanças, conforme Halbwachs (1968), os hábitos locais resistem às transformações, “e essa resistência permite perceber melhor até que ponto, em tais grupos, a memória coletiva tem seu ponto de apoio sobre as imagens espaciais. Com efeito, as cidades se transformam no curso da história” (HALBWACHS, 1968, p.136). Para este autor, a cidade é reproduzida a partir da junção de áreas com diferentes tempos que se produzem e constituem formas de apropriação para uso que envolve a cultura da sua população.

Nas ruas e praças, os moradores constroem suas histórias, seu patrimônio por meio das vivências e experiências. Neste sentido, “compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece” (CALLAI, 2005, p.236). Sobre os lugares e as experiências vivenciadas pelos seus moradores, no texto intitulado *Experiência e pobreza*, Benjamin (1985, p. 115) questiona “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? [...] essa pobreza de experiência é de toda a humanidade”. Os conhecimentos das

peessoas mais velhas fazem parte das memórias e patrimônio cultural das cidades. Com base em Benjamin (1985), compreendemos que é preciso valorizá-las, ouvir suas histórias e memórias. A memória dividida, real ou fictícia, propicia a coesão e a integração de um grupo, o qual se pode visualizar num espaço onde elementos da sua história estão presentes, (CARLOS, 2007). “A memória articula espaço e tempo, ela se constrói a partir de uma experiência vivida num determinado lugar. Produz-se pela identidade em relação ao lugar” (CARLOS, 2007, p. 47). Para Nora (1993, p. 9) “a memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer como Halbwachs o fez que tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada.” Para Halbwachs (1968), o lugar ocupado por um grupo recebeu a marca deste grupo, e vice-versa. Por isso, cada grupo definido localmente tem a sua memória e uma representação do tempo que é própria. Para Santos (2006), a memória coletiva é imprescindível à sobrevivência das sociedades, é uma relação que garante a permanência e a elaboração do futuro. Mesmo que as pessoas migrem de um lugar para outro as lembranças do seu lugar de origem sempre se farão presentes em sua memória. Sobre a importância de preservar a memória coletiva, que também constitui o patrimônio cultural da cidade, Halbwachs (1968) afirma que;

Não há memória coletiva que não se envolva num quadro espacial. O espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo caso, nossa imaginação, ou nosso pensamento é em cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança. (HALBWACHS, 1968, p.143)

Com base Halbwachs (1968), compreendemos que para recuperar o passado, ele precisa ser conservado no meio que nos cerca, se possível. Por isso devemos voltar a atenção para o espaço onde vivemos, onde resguardamos nossas lembranças. Que são o patrimônio, os bens e valores produzidos e representados em uma sociedade como uma identidade construída e comum aos que a compõem ou que se sentem associados a ela. E podem ser desde construções de valor histórico até manifestações culturais cotidianas. Sobre o conceito de patrimônio, conforme Choay (2001), patrimônio em suas origens, liga-se às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável enraizada no

espaço e no tempo. E ela revê o sentido e o uso contemporaneizado da palavra que antes era restrita e se referia ao material e ao privado:

A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias constituindo pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos, que se congregam por seu passado comum: obras e obras primas de belas artes e das artes aplicadas, e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos (CHOAY, 2011, p.11).

Para Choay (2011) patrimônio pode ser as edificações antigas e as belezas, bem como os produtos e saberes de uma comunidade. E, comumente, quando se fala em patrimônio, logo se pensa em museus e coisas antigas, embora seja muito mais que antiguidades e edificações. Patrimônio se refere ao legado social, depósito de memórias e de identidades coletivas (CERQUEIRA, 2005). Se trata de um bem herdado que se constitui da consciência de um grupo. Fundamentamos com De Certeau (1998) para reafirmar que patrimônio cultural imaterial também são as práticas, os saberes e fazeres cotidianos e as manifestações que a sociedade cria e com o tempo se acumulam às das gerações anteriores. E cada geração recebe, usufrui e modifica de acordo com sua história e necessidade. São construções que dependem de continuidade para serem sedimentadas e fixadas, sem questionamentos sobre em que condições se tornaram tão representativas a ponto de se tornarem monumento (WEINSTEIN, 2018).

### 1.2.1 Formalização como reconhecimento acerca do patrimônio

No Brasil, o decreto-Lei nº 25/37 constitui o patrimônio histórico e artístico como o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país, cuja conservação é de interesse público. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 215, define que o Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional. O parágrafo 3º deste artigo dita que a Lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura que visa o desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem, dentre outras finalidades, à valorização do patrimônio cultural brasileiro.

O artigo nº 216 da Constituição Federal de 1988 aborda que o patrimônio cultural brasileiro é composto pelos bens de natureza material e imaterial, individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - As formas de expressão, II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

A legislação brasileira concernente ao patrimônio nacional incluiu pela primeira vez o conceito de bens intangíveis referentes à cultura imaterial na Constituição de 1988. A partir deste momento, o registro de bens imateriais e mapeamento da cultura tornaram-se uma importante discussão e contribuem para o planejamento de políticas públicas de preservação de patrimônio.

No que diz respeito ao estudo do patrimônio no contexto escolar brasileiro, desde a Era Vargas (1930-1945), ensinava-se sobre patrimônio com a intenção de formar as pessoas para serem “nacionalistas”, conforme Silva (2016). Para este autor, esta atitude resultava em uma certa proteção ao patrimônio cultural. Na Era Vargas, a educação patrimonial era vista como uma política de escolarização no Brasil e os sentidos atribuídos a ela acompanhavam uma tendência à patrimonialização<sup>1</sup> das diferenças, mediante o reconhecimento de atores e grupos sociais não incorporados às políticas (SILVA, 2006). Para o referido autor, nos dias atuais, a inserção de políticas socioculturais nos processos educativos tem como escopo a construção coletiva e democrática do conhecimento pela participação ativa das comunidades que detêm e produzem as referências culturais onde convivem.

A partir do contexto apresentado, entendemos que a cidade, as memórias e o patrimônio cultural podem ser objetos de estudos importantes no processo formativo dos estudantes da educação básica. Um estudo de educação patrimonial, pautado na cultura local, bem como dos patrimônios culturais, se apresenta como possibilidades de pesquisa sobre a cidade na educação básica. Para Menezes (2017), faltam metodologias que aliem o ensino à pesquisa e à investigação na educação básica e predomina a metodologia pautada na repetição e reprodução de conteúdo. A educação patrimonial, nesse contexto, é uma incentivadora da capacidade de articulação e criação que deve estar associada ao interesse do estudante, quando ele vai pesquisar sobre sua condição, e cria a oportunidade de

---

<sup>1</sup> Para Mendes e Vinhas (2017), patrimonialização é um processo entendido como a institucionalização de mecanismos de proteção do patrimônio cultural e o seu consequente reconhecimento oficial, movimento marcado por disputas em torno da memória nacional e da seletividade acerca do que deve ou não ser preservado.

reflexão para, a partir daí, produzir documentação e referências culturais, assumindo papéis ativos, criativos e críticos no processo de sua formação. Nada está dissociado da vivência do aluno que traz em sua bagagem a sua história e das pessoas com quem se relaciona, em uma formulação que aproveita tudo de forma consciente ou não. É preciso contribuir para o despertar da sensibilidade do sujeito em formação para que ele possa perceber a si próprio e as situações relacionadas ao seu entorno de convívio ou ao seu contexto social para que saberes relacionados ao patrimônio local sejam plenamente constituintes da sua realidade.

### 1.3 O LUGAR DA PESQUISA: ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS DE BARRA DO CHOÇA

Barra do Choça é a cidade onde vivem os sujeitos desta pesquisa, que serão apresentados no capítulo três. É um lugar do interior da Bahia que se encontra a 27 quilômetros de Vitória da Conquista e a 537 quilômetros da capital Salvador e faz parte da microrregião conhecida como Território de Identidade de Vitória da Conquista - TIVC. Com base em informações no site IBGE cidade<sup>2</sup>, sua extensão territorial é de 765,936 km<sup>2</sup>. E apresenta uma densidade demográfica de 44, 42 hab./km<sup>2</sup>. A população estimada conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) era de 34.788 habitantes e deste total 64,41% vivia na zona urbana e 35,9% na zona rural. Esses dados situam a maioria das pessoas na cidade, pois a zona urbana correspondia neste período a 22.407 habitantes de acordo com o censo do IBGE de 2010. Mas esta realidade nem sempre foi assim, pois em suas origens a população barrachocense era predominantemente rural. O município de Barra do Choça até 1970 contava com 8.953 habitantes, sendo que 83% moravam na zona rural.

O Município apresenta altitude média de 800m à 900m. O clima é tropical sub úmido com pluviometria que varia entre 900 e 1200 mm anuais e o período mais chuvoso é entre os meses de novembro e março. Normalmente no inverno, entre os meses de junho a setembro apresenta temperatura mínima de até 12° C, por isso, em relação a maioria dos municípios baianos e da região Nordeste, Barra do Choça é considerada um lugar frio e isso molda o modo de vida da população local.

---

<sup>2</sup> Site IBGE cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/barra-do-choça/panorama>

O seu clima, seu relevo de planalto com pequenas elevações, bem como a abundância de recursos hídricos favoreceram as plantações de café na década de 1970 e de outras agriculturas para o consumo local e regional. Seus rios abastecem barragens que fornecem água para a população local e municípios vizinhos como Planalto a aproximadamente 25 quilômetros de distância e para Vitória da Conquista a 27 quilômetros e outros.

As origens de Barra do Choça estão relacionadas com a história do Sertão da Ressaca também conhecida como Sudoeste da Bahia, Região de Vitória da Conquista, e Planalto da Conquista. Em suas origens era fazenda no século XIX, servia de ponto de pouso para os comerciantes que viajavam e passavam pelas suas terras, os tropeiros. No fim do século XIX e início do século XX (1810-1910) tornou-se uma vila e começou a receber moradores vindos de outros lugares e em 1933 era distrito de Vitória da Conquista, sendo emancipada a município em 1962.

Com base em Novais, Oliveira e Amorim (2012), a história contada por moradores remete à fundação da primeira igreja católica no local em 1903, quando ainda era vila, onde celebravam as missas. Nessa época a localidade era carente de serviços básicos de saúde e saneamento sua população rural vivia apenas da agricultura de subsistência. As atividades econômicas iniciais eram a pecuária extensiva e a agricultura de feijão, milho e mandioca, que atendiam à população e o excedente era comercializado nas localidades próximas. Além disso, os moradores também viviam da extração de madeira (NOVAIS; OLIVEIRA; AMORIM, 2012). O comércio era composto por algumas casas comerciais onde vendiam fumo, cereais, medicamentos e as mercadorias que os moradores precisavam eram encontradas nestes estabelecimentos, conhecidos popularmente como vendas ou armazéns. Nessa época existia somente uma rua principal, a avenida atualmente denominada Getúlio Vargas, onde se localizava a maioria das residências e a rua do Tucano, que tinha este nome devido à presença destes pássaros no local atraídos, naquele período pelas árvores típicas de vegetação nativa da região, hoje é a Avenida Juracy Magalhães, porém alguns moradores mais antigos ainda a conhecem como rua do Tucano (NOVAIS; OLIVEIRA; AMORIM, 2012). Como assevera Halbwachs (1968, p.138) “por detrás das novas fachadas, ao lado das avenidas ocupadas por casas construídas recentemente, nas alamedas, nas ruas, a vida popular de outrora se abriga e recua pouco a pouco”. Os elementos que compõem a história do município são simbólicos e fazem partes das memórias dos moradores locais, que os representam em poesias, casos, músicas e pinturas. Como, por exemplo, o poeta

barrachocense Oliveira (2012) que exalta os rios, os quais percorrem as terras do município em suas poesias.

Em sua memória, uma história. O Rio do Meio fazendo barra com o Catolé. Mais tarde, Barra do Choça, a terra do café. O homem sai desolado e inconformado. Porém, disposto a mudar a paisagem que via registrando em sua vida mais uma poesia. Este homem sou eu. E a morte do Rio do Meio foi um sonho enquanto eu dormia. Que alegria! (OLIVEIRA, 2012, p.62).

Com o cultivo do café, o município recebeu migrantes vindos em busca de postos de trabalhos, isso teve um impacto no modo de vida da população. O lugarejo que até então possuía duas ruas passou a contar com maior concentração populacional. As pessoas que viviam na zona rural venderam suas terras para outros proprietários que detinham maior poder aquisitivo, e passaram a viver na sede do município. Os pequenos produtores que viviam do cultivo de suas plantações passaram de pequenos proprietários rurais a empregados dos grandes fazendeiros (ROCHA, 2012).

Como afirma Freire (1989, p.42) “[...] cultura é também a forma que o povo cultiva a terra”. A cultura dos lavradores, o modo de trabalhar e se locomover para as roças de café, também estão registradas nas poesias e memórias de moradores locais.

[...] quando vai amanhecendo o dia. Se ver o barulho na cidade. De caminhão e tratores. Com baixas velocidades. Vai “panhando” os lavradores. Deslocando da cidade. Lá na roça meus amigos. É aquela correria Homens, mulheres e meninos. Todos com muita alegria. Vão começando a colheita. E a jornada de cada dia (OLIVEIRA, 2012, p.24).

Os versos de Oliveira (2012) retratam partes do modo de vida dos trabalhadores nas lavouras, que pela manhã esperavam os tratores e caminhões para se deslocarem para as fazendas de café e ao exercer seus trabalhos na zona rural eles ajudavam, também a transformar a cidade. Como mencionamos anteriormente, a chegada de pessoas para trabalhar na lavoura cafeeira contribuiu para o crescimento da população e do comércio local. Com suas histórias, suas culturas e memórias, estes grupos populacionais imprimiram sua marca sobre Barra do Choça, como corrobora Halbwachs (1968, p. 159), “os grupos imprimem e evocam no solo suas lembranças coletivas no interior do quadro espacial assim definido”. Rocha (2012) aborda sobre o impacto no jeito de viver das pessoas. Conforme a autora, começaram a surgir bares, padarias e mercearias, principalmente em um dos bairros mais populares, o Bela Vista. Ela relata que nos períodos de colheita os bares atendiam aos trabalhadores até mesmo no horário matutino, quando saíam para catar café, e no horário

noturno quando chegavam das roças e aproveitavam para conversar com os amigos. Além disso eram também,

[...] um ponto de encontro de pessoas nas noites de sábado e nas tardes de domingo. Um dos espaços mais usados da cidade, sobretudo, pelos mais jovens, também está localizado nesse bairro, o Ginásio de Esportes, mais um espaço de lazer e entretenimento para as pessoas que gostam de praticar esportes (ROCHA, 2012, p. 64).

Com a ampliação do trabalho nas fazendas de café o comércio local começou a crescer. Tornou-se necessária a construção de um barracão na praça principal onde foi instalada a feira semanal. Vale ressaltar que “as feiras são tradições culturais implantadas no Brasil pelos portugueses. Esse tipo de comércio periódico desempenha um papel importante no abastecimento da população urbana e rural, principalmente na região Nordeste” (MENEZES, 2017, p. 244).

Os produtos agrícolas comercializados na feira são simbólicos. No caso de Barra do Choça uma cidade com modo de vida rural, a agricultura adentra ao modo de vida urbano, como afirma Rocha (2012), ainda é possível perceber a ligação entre a cidade e o campo na feira aos sábados, no Centro de Abastecimento Municipal (CEABA), no centro da cidade e aos domingos no bairro Ouro Verde, que tem este nome porque antes era a Fazenda de café Ouro Verde. Acontece feira, também aos domingos no distrito de Barra Nova (ROCHA, 2012).

As feiras de Barra do Choça fazem parte do seu patrimônio cultural, pois são espaços de memória, de encontros e troca de experiências entre os moradores. Os alimentos que deram início às atividades agrícolas no município também fazem parte da cultura alimentícia dos moradores e são vendidos na feira livre. É comum encontrar na feira local ferramentas e utensílios que são usados no cotidiano dos pequenos agricultores e lavradores. Para Menezes e Cruz (2017, p. 26) as feiras livres são “[...] espaços de representação de aspectos materiais, imateriais e simbólicos construídos, reforçados e revitalizados como forma de contraposição à modernização e ao avanço da industrialização em larga escala”. Além do café, gêneros alimentícios fabricados artesanalmente, bem como derivados da mandioca, do milho, do leite, entre outros alimentos comercializados na feira são simbólicos para os moradores, como afirma Calvino (1990, p. 9), no livro *as Cidades Invisíveis* “as mercadorias que os vendedores expõem em suas bancas valem não por si só, mas como símbolos”.

Enfatizamos que Barra do Choça tem suas raízes históricas ancorada na agricultura. “[...] Mesmo com a expansão da economia na área urbana, ainda predominam atividades primárias e secundárias típicas de espaços com modos de vida rurais” (ROCHA, 2012, p. 92). Com base em dados da Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia - (SEI/BA)<sup>3</sup>, no ano de 2014, o total de 46,1% da riqueza produzida no município era proveniente do setor primário (agropecuária). Sendo que, o setor de comércio e serviços respondia por 41,1% do Valor Agregado Bruto - (VAB), e o setor secundário (indústria), foi responsável por 12,8% do VAB do município. E esta informação corrobora com a ideia de Rocha (2012) ao afirmar que os barrachocenses ainda apresentam modo de vida rural devido [...] às atividades as quais se dedicam, os hábitos e costumes locais e a dependência de serviços de cidades maiores.

Rocha (2012, p. 99) ratifica que “o adensamento urbano é disperso” e um fato típico de cidade pequena marcante nos bairros é a presença dos moradores nas calçadas. Se tornam claras as formas de apropriação do lugar e da cidade. Para esta autora é no cotidiano, na vivência, onde as relações acontecem, que se configura o espaço e o modo de vida das pessoas. Halbwachs (1968, p. 143) ratifica que “não há nenhum grupo, nem gênero de atividade coletiva, que não tenha qualquer relação com um lugar, isto é, com uma parte do espaço”. A cidade se torna espaço de lazer, suas praças e ruas são pontos de encontro de moradores. É comum nos dias quentes as pessoas sentarem-se nas calçadas para conversar, tomar café, enquanto as crianças brincam em frente à casa. “Esses encontros acontecem em épocas de entressafra, quando não tem café para colher e aos finais de tarde. A questão da coletividade, do conhecimento entre pessoas do bairro é uma característica que retrata as relações afetivas entre as pessoas que o habitam” (ROCHA, 2012, p. 66). Em cidades pequenas como Barra do Choça, “as tradições locais são mais estáveis” (HALBWACHS, 1968, p. 136). Um exemplo são as festas religiosas, como São João, São Pedro, entre outras que fazem parte da cultura local das cidades nordestinas, e em especial das cidades pequenas do interior.

### 1.3.1 As Religiões e festas como parte da cultura local

---

<sup>3</sup> Superintendência de estudos econômicos e sociais da Bahia – SEI/BA, disponível em <http://www.sei.ba.gov.br/>

A presença da igreja denominada Igreja Senhor do Bonfim, na praça central da cidade, desde sua fundação demonstra que a população herdou esta religião dos primeiros moradores e se mantém como predominante até os dias atuais. Conforme o IBGE (2010)<sup>4</sup>, de 34.788 habitantes, 26.016 se identificavam como praticantes da religião católica, seguidos de 4.554 praticantes da religião evangélica e 18 praticantes da religião espírita. Em relação às festas religiosas que fazem parte da cultura dos moradores, a igreja católica promove festividades que reúnem as pessoas na praça central, sendo as mais populares a dos padroeiros Senhor do Bonfim e Santo Antônio e dos padroeiros das comunidades urbanas e rurais, além disso as festas de São João e São Pedro fazem parte dos costumes e crenças da população católica.

Um evento de tradição e cultura cristã, que passa de geração a geração entre os moradores barrachocenses, são as festas de ternos de reis, que compõem o patrimônio cultural imaterial do município. Estas festividades fazem parte da religião católica e são comemoradas pelos fiéis. Como explica Halbwachs (1968, p. 137), toda religião tem sua história e há uma memória religiosa feita de tradições que remontam a acontecimentos geralmente muito distantes no passado, em lugares determinados. Sobre memória, Pollak (1989) explica;

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes (POLLAK, 1989, p. 7).

E, nesse sentido, as folias de São Reis, por exemplo, além de reforçar a ideia de pertencer à religião católica, tem como finalidade representar e rememorar a visita dos Três Reis Magos ao Menino Jesus. Nestes eventos que iniciam sempre no primeiro dia de janeiro e se encerram no sexto dia deste mês, homens, mulheres, jovens, adultos e crianças se enfeitam, com roupas e chapéus coloridos, usam instrumentos musicais como pandeiro, zabumba, triângulo, entre outros e são convidados a fazerem apresentações de cantorias e danças nas residências dos moradores de religião católica. Estes recebem os participantes das folias de reis com bebidas, comidas. Além disso, costumam dar-lhes pequenos agrados pela apresentação. Em Barra do Choça, realizam os concursos de ternos de reis, onde

---

<sup>4</sup> IBGE cidades, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>

avaliam as organizações, as formas de usos dos instrumentos, as animações de danças, cantorias, as roupas e adereços mais criativos. As disputas acontecem nos espaços públicos como ginásio de esportes, quadras e outros espaços disponíveis.

Fazem parte também do calendário cultural de Barra do Choça, as festas religiosas de São João e São Pedro, tradições e manifestações herdadas da cultura nordestina e católica. Enfatizamos que estes festejos são marcantes para a população de Barra do Choça, especificamente para o setor econômico, pois coincide com a época da colheita do café, período em que os moradores têm maior poder aquisitivo para consumir no comércio local. O município promove shows com artistas da cidade e regionais, apresentação de quadrilhas e quermesses. Estes eventos acontecem de forma recorrente no espaço coberto da feira livre no CEABA, que é ornamentado em sua volta com folhagens e galhos verdes que remetem à zona rural e tecidos rústicos e coloridos que rememoram a cultura dos moradores e das festas juninas. Neste período, os comerciantes levam suas barraquinhas de bebidas e comidas típicas para aproveitar os dias das festas e aumentar suas rendas. São comemorações que fazem parte dos costumes da população e movimentam o comércio, aumenta o consumo nas feiras livres, quitandas, nas lojas de vestimentas, calçados e supermercados. E assim como em outras cidades nordestinas, “as empresas e o setor comercial são decorados com bandeirolas, as pessoas vivenciam os sons, cores, roupas típicas para esses momentos de festas” (MENEZES, 2017, p. 242). As escolas também participam, realizam quermesses nas praças e nos espaços públicos e festividades que atraem a comunidade escolar e local. Nestas datas, as comidas típicas das festas juninas fazem parte dos saberes, sabores e memória dos moradores. Nas quermesses, as barracas são enfeitadas com bandeirolas, tecidos de chitas e retalhos coloridos para venderem comidas e bebidas típicas da cultura nordestina e local. Outra tradição é acender a fogueira para aquecer no inverno, pois em Barra do Choça é um período frio. Por isso, no mês junino as pessoas costumam se preparar para receber familiares e amigos, compartilhar comidas tradicionais e bebidas ao redor da fogueira.

Além dos festejos católicos, as igrejas evangélicas também atraem a população, especificamente, os jovens, ao promover encontros com as juventudes com músicas gospels, evangelizações e entretenimento. Estas igrejas costumam criar meios de atrair os adolescentes e jovens, pois, no município não tem muitas opções de entretenimentos que atraiam este público no cotidiano. Porém, jovens que não costumam frequentar as igrejas e não se identificam com as religiões cristãs, se reúnem em quiosques, bares e bancos da

praça central para conversar e usufruir dos espaços da cidade ou se deslocam para a vizinha cidade de Vitória da Conquista, em busca de opções de lazer. Estes são cenários onde as diferentes culturas juvenis são engajadas e negociadas em relações culturais e de poder, dão forma à dinâmica de sociabilidade e de pertencimento a determinados grupos (CARDOSO; NETO 2011).

Os jovens apropriam-se do seu lugar no seu espaço e tempo. A cidade abriga várias culturas que podem incluir e/ou excluir de acordo com o poder e interesse das pessoas. As praças e ruas são palcos de exibição de poderes e *status*, onde acontecem ensaios de danças, exposições de eventos e encontros. Os espaços públicos, como as quadras poliesportivas, o estádio e o ginásio de esportes, também são locais onde se realizam eventos festivos. As juventudes vivenciam suas experiências, desprezam o normativo, o repressivo, que lembra o tempo do trabalho com suas regras e normas. “A cidade é onde os diferentes grupos juvenis nela inseridos experimentam e experienciam a complexa e ambivalente vida e cultura moderna” (CARDOSO; NETO, 2011, p.15).

Além das festas e eventos citados acima, a Cavalgada Ecológica também usa as ruas como palco de exibição. Este evento tem como objetivo rememorar os roteiros dos tropeiros e viajantes que no século XIX passavam e repousavam nas terras onde hoje localiza o município de Barra do Choça. Por isso, há mais de duas décadas os cavaleiros se reúnem para a Trilha Ecológica ou Trilha de Cassilândia. Eles desfilam pelas ruas e saem de Barra do Choça montados em direção ao município de Caatiba e terminam em Cassilândia, distrito de Itambé. Durante o percurso de cerca de 180 kms, ida e volta, param para o plantio de árvores nativas da região.

Os cavaleiros desfilam pelas ruas da cidade e seguem pela estrada de terra percorrendo trilhas antigas e centenárias, onde os tropeiros faziam o comércio. O acontecimento é uma tradição que atraem moradores locais e da região. Os participantes seguem com berrantes, viola, rádios de pilha, vestimentas apropriadas e outros instrumentos típicos, que representam a cultura dos tropeiros. No percurso, fazem cantorias, param perto das nascentes dos rios para realizar o plantio, descansam ao ar livre, fazem suas refeições de churrascos e farofas para comemorar, em seguida percorrem a trilha. Neste evento, os idosos levam os filhos e netos para conhecerem e vivenciar esta prática. Deste modo, para além de um bem herdado, se constitui da consciência de um grupo e faz parte do patrimônio cultural imaterial local, pois se refere ao legado social de memórias e de identidades coletivas (CERQUEIRA, 2005).

Na prática educativa, “é preciso refundar saberes, ampliando o conhecimento da realidade, respeitando os dispositivos legais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica”, como afirma Aguiar (2018, p.17), mas sem desconsiderar neste processo a cultura do cotidiano dos estudantes. Neste sentido no próximo capítulo analisamos como os dispositivos legais garantem a vivência da cultura na escola, e refletimos sobre a relevância da educação patrimonial nas escolas.

## **2 A CULTURA NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POSSIBILIDADES E PROPOSTAS**

A escola é uma instituição estruturada e constituída de processos, normas, valores, significados, rituais e pensamentos. Ela possui formas de ação e de razão construídas ao longo da sua história. Os sujeitos que dão vida à cultura escolar são os estudantes, professores e familiares, além dos discursos, linguagens, a organização escolar, o sistema educativo e as práticas (SILVA, 2006). Partimos do entendimento de que a cultura escolar deve considerar a cultura do cotidiano, deste modo, as concepções, saberes, conteúdos e metodologias devem ser significativos e dialogar com o contexto cultural dos docentes e discentes.

Nesta discussão referente a políticas educacionais, buscamos compreender como motivações e dispositivos incluem a cultura. E, para o entendimento desta relação na educação básica, refletimos, como a educação patrimonial pode colaborar – e é imprescindível - no processo formativo. Para tanto, nos referimos a experiências no âmbito da educação formal, como o projeto estruturante Educação Patrimonial e Artística – EPA e a dois manuais organizados por Grunberg (2007) e Florêncio *et al* (2016), disponíveis no *site* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, que visam incrementar políticas socioculturais na escola e possibilidades de estudo do lugar. Também, apresentamos três propostas de estudos de educação sobre patrimônio, valorizando e ressaltando a possibilidade da prática de educação patrimonial na escola.

### **2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS CULTURAS NO ENSINO MÉDIO**

A Constituição Federal de 1988 institui que o Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais, acesso às fontes da cultura nacional, e que apoiará e incentivará a valorização, bem como a difusão das manifestações culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/9394 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio BNCC de (2018), também, abordam sobre a valorização e respeito à cultura dos estudantes.

Conforme o artigo primeiro da LDB/9394 de 1996, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Com base no artigo terceiro da LDB/9394 de 1996, “[...] uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino é divulgar e promover a cultura nas

escolas”. O artigo institui como princípios “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e propagar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Em relação à cultura, percebemos que a BNCC de 2018 apresenta 10 competências gerais para a Educação Básica, sendo que a terceira tem como escopo “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Enfatizamos que neste documento, competências são definidas como mobilizações de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para solucionar demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Em relação aos direitos dos jovens à educação básica, a LDB 9394/96 garante a eles e aos adultos trabalhadores uma educação escolar regular com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades garantindo as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996). Percebemos, também, que para a BNCC de 2018, considerar as juventudes é acolher as diversidades e reconhecer os jovens como interlocutores verdadeiros sobre o currículo, e o ensino aprendizagem. Para este documento, a intenção é “assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida” (BRASIL, 2018, p. 463).

Ainda sobre a etapa do Ensino Médio, a BNCC (2018) aborda que as escolas devem contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos e o documento apresenta a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. A BNCC também aborda que “cabe a instituição escolar convocar os jovens a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo” (BRASIL, 2018, p. 454).

Enfatizamos que Barreiros (2017) discutiu os embates e os movimentos políticos relacionados à definição da BNCC, gerados desde que o MEC os tornou público em 2008 por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que iniciaria um debate nacional sobre o currículo da Educação Básica. Conforme Barreiros (2017), antes da base, a LDB de 1996 já exigia que as instituições de ensino elaborassem os seus currículos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir da base comum nacional, porém, respeitando as características regionais, culturais, sociais e econômicas, na sua parte diversificada, cuja função seria a de contextualizar o ensino em situações específicas. Além disso, a temática da Base Nacional Comum está prevista na Constituição de 1988 para o

Ensino Fundamental e ampliou-se para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com o artigo 26 da Lei, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aguiar (2018) também contribui com o entendimento deste documento, pois analisou aspectos presentes na metodologia de elaboração adotada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC para a construção da BNCC e, para ela, o documento privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões. Na mesma perspectiva de Aguiar (2018), as autoras Galuch, Czyzewski e Da Silva (2019, p.128) também teceram reflexões sobre a BNCC. Elas acreditam que o documento porta ambiguidades em sua gênese. Por um lado, está a pauta social em defesa da escola pública de qualidade. Por outro, a abertura para os grupos que utilizam o setor público como consumidor dos seus materiais e dos seus recursos pedagógicos, com vistas à obtenção de lucro. E isso reflete na pesquisa, pois defendemos uma educação dialógica e problematizadora, pautada em Freire (1987), que tenha como ponto de partida a dimensão cultural dos educandos. E não apenas em recursos pedagógicos, como livros didáticos, que muitas vezes são distantes das suas realidades. Como as autoras mencionam, ao dar condições às pessoas que utilizam o setor público como consumidor, para produzirem materiais pedagógicos em larga escala para serem comercializados no território nacional, isso contribui para que as culturas locais e cotidianas dos estudantes sejam ofuscadas ou minimizadas na escola, por exemplo. Visto que, para as referidas autoras, a BNCC tem como protagonistas as avaliações de larga escala<sup>5</sup> e caminha para a padronização da educação ao não considerar as características peculiares da cultura individual, coletiva, da cultura escolar e das culturas locais. E isso fica explícito por ser um documento que tem como objetivo uma base nacional comum. O que pode dar margem para desvalorizar as especificidades culturais dos estudantes nas diversas regiões do país. “O objetivo da BNCC envolve estratégias sobre o que ensinar e como ensinar, num amplo movimento de formação de professores e definição dos conteúdos que possibilitem o caráter mais unificador do currículo nacional” (BARREIROS, 2017, p. 3).

Embora seja prevista na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, a Base precisa ser vista como um documento em construção que pode ser ajustado, aprimorado e rediscutido sempre que possível e não um documento pronto e acabado, mas podendo se refazer para

---

<sup>5</sup> As avaliações de larga escala acontecem em todo o território nacional.

atender as demandas da educação básica, pois com base nas autoras supracitadas a BNCC do Ensino Médio, como se configura atualmente, deixa lacunas no que se refere, principalmente, à questão cultural dos educandos. Porque, não tem como considerar as características peculiares das culturas individual, coletiva, escolar e locais ao ter como metas as avaliações de largas escalas que acontecem a nível nacional e internacional (GALUCH; CZYZEWSKI; DA SILVA, 2019). A cultura do cotidiano, que é também a cultura do lugar dos educandos, é vivenciada e construída no dia a dia. E estas culturas, normalmente, não constam dos livros didáticos ou documentos pedagógicos a nível nacional.

Além destas políticas educacionais citadas, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM e estas dispõem que o Ensino Médio deve integrar a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. As DCNEM explicitam que as culturas no Ensino Médio são “processos de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos, os quais orientam as normas de conduta de uma sociedade” (BRASIL, 2012). As DCNEM de 2013 instrui que a educação é processo e prática, que se concretiza nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares. Neste sentido, a educação consiste no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola (BRASIL, 2013).

Em relação à valorização das culturas indígenas e de origens africanas, com base no Decreto-Lei nº 10.639, de 2003, a educação escolar conheceu avanços no que se refere ao acesso e à permanência dos sujeitos no sistema educacional, pois este decreto citado estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. E inclui o estudo da História da África e dos Africanos, o entendimento das lutas dos povos africanos no Brasil e da formação da sociedade nacional, abarcando a contribuição do povo afro-brasileiro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Conforme o decreto nº 10.639 de 2003, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira são parte do currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003). E ressaltamos o Decreto nº 11.645, de 2008, que amplia o Decreto nº 10.639, de 2003, sobre a integração da cultura indígena. Este decreto torna obrigatório o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Indígena em escolas

brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. O estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é imprescindível para conhecermos a história da formação étnica e cultural do nosso país e conseqüentemente compreendermos sobre as nossas histórias, culturas, experiências e memórias o que contribui para o processo de formação crítico e emancipador dos estudantes da educação básica.

A LDB 9394/96, em consonância com estes decretos citados, em 2012 atualizou sua redação para reforçar e assegurar que sejam efetivos na educação básica. No artigo 26, parágrafo 4º, estabelece que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Embora a LDB 9394/96 e o decreto estabeleçam que estes conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira devem fazer parte em especial dos componentes curriculares de Linguagens e História, isso não pode ser uma limitação para que as discussões e reflexões deixem de acontecer de forma interdisciplinar entre todas as disciplinas. Visto que a cultura está presente no dia a dia dos estudantes em suas ações, criações, formas de ser e pensar.

Enfatizamos que a escola deve propiciar aos estudantes do Ensino Médio condições para vivenciar suas culturas, suas origens, conhecer o modo de vida dos seus antepassados e os legados culturais construídos ao longo da história. A escola não deve abdicar dos conteúdos escolares, do conhecimento científico, das normas, orientações curriculares e diretrizes estabelecidas para a educação básica. No entanto, é preciso incluir nos processos formativos a cultura dos educandos para que estes se reconheçam em seu contexto histórico e cultural, além de despertar práticas criativas, pensamento crítico e não serem simples reprodutores ou depósitos de informações.

## 2.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO ESCOLAR

O projeto político pedagógico (PPP) e o currículo são documentos de identidade da instituição escolar. O PPP não é elaborado para ser arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, ele deve ser construído pela comunidade escolar e vivenciado durante o ano letivo pelos envolvidos no processo educativo da escola (VEIGA, 2002). Para a autora, é um projeto político, pois se compromete com o sociopolítico, com os interesses da população e com a formação dos educandos para uma sociedade. Além disso, ela defende que o projeto precisa ter uma intenção do que se busca realizar e alcançar,

dever ser possível pôr em prática as ações planejadas, ter uma direção e objetivo. O PPP dever ser um compromisso definido entre a comunidade escolar (VEIGA, 2002).

Destacamos que o PPP por ser um documento de identidade da escola deve considerar as especificidades dela e da sua comunidade escolar e local. Pois, a instituição escolar precisa ser espaço de ressignificação e recriação da cultura herdada, das culturas locais e regionais. Por isso, os docentes precisam de autonomia para abordar no currículo escolar e no PPP a cultura local como fator importante ao conhecimento crítico dos discentes. Pois, para tomar decisão e refletir sobre a realidade dos estudantes demandam entendimento diante das situações que se vivenciam na sociedade.

O PPP, também deve estar em consenso com o currículo e os documentos normativos. Com base em Santomé (1995), entendemos que um projeto curricular emancipador para uma sociedade democrática considera o ensino aprendizagem que contribui de forma expressiva para uma socialização crítica dos indivíduos. E valoriza as diferenças culturais em suas nuances étnicas, raciais, de sexualidade e gênero. A escola e os professores devem incentivar os educandos a afrontar as manifestações discriminatórias de raça, de gênero, de classe, como diz Freire (1996), bem como as outras formas de preconceitos e intolerância cultural. E estas são discussões emergentes nas escolas, por isso, o currículo não deve se distanciar das demandas do contexto em que a escola está inserida. Para Veiga (2002, p. 7), o “currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. E implica a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente”. O currículo engloba tudo o que pode ser ensinado ou aprendido, é uma seleção e organização dos conteúdos a aprender, os quais regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013).

Veiga (2002, p. 7) afirma que “a determinação do conhecimento escolar implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular”. Para ela, o currículo expressa uma cultura. E cabe à escola propor uma reflexão relacionada à cultura inerente ao contexto dos estudantes. E deste modo, socializar a cultura do espaço vivido, onde se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e princípios. Arroyo (2001) aborda que a cultura como matriz da educação reconhece a pluralidade de tempos, espaços e relações onde formamo-nos como humanos.

Para Sácristan (1991), o currículo escolar é importante na organização da prática educativa. Este autor acredita que uma fragilidade das teorias curriculares é esquecer a ponte que devem estabelecer entre a prática escolar e o mundo do conhecimento ou da

cultura em geral. Para Freire (1967, 1987), os docentes devem propiciar uma educação reflexiva, crítica que considere a cultura e o cotidiano dos educandos e refletir a necessidade de ensinar e aprender de forma ativa, participativa, em que os estudantes sejam construtores no processo de ensino aprendizagem. Ele propõe educar de forma que situe o estudante no seu espaço e tempo. A escola deve propiciar conhecimentos para a formação profissional e formar cidadãos na socialização e nas vivências no seu espaço. Por isso, ouvir as demandas dos jovens é indispensável para direcionar a organização do trabalho pedagógico e criar estratégias para melhorar a relação dos estudantes com a escola. E ensinar e aprender o conhecimento escolar e os valores para a vida. Como corrobora Santos (2011, p.144) ao dizer que “a instituição escolar pode promover exercícios de reflexão, de teorização e de articulação de outras estruturas cognitivas para potencializar ações e práticas em torno de novas aprendizagens na vida dos educandos”. A educação popular nos alerta que o correto é entender a escola como espaço e tempos educativos, formadores e culturais (ARROYO, 2001).

Para Santomé (1995), as culturas juvenis são as que traduzem a juventude. Para este autor, dificilmente se encontram nas aulas e nas escolas o que se denomina de cultura popular e culturas juvenis em geral. Ele considera estas culturas como formas de vidas, que envolvem o cotidiano dos alunos e alunas fora das escolas.

Uma instituição escolar que não consiga conectar esta cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem, em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos com as disciplinas acadêmicas do currículo está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo o mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajuda-los/las a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação (SANTOMÉ, 1995, p.165).

Apesar de ser uma discussão da década de 1990, a crítica que Santomé (1995) faz é pertinente, pois, as instituições de ensino precisam conectar a cultura juvenil com a cultura escolar, e atender as demandas das juventudes. Para Macedo (2017), o processo de formação continuada necessita ser recontextualizado para atender as exigências contemporâneas dos jovens. As escolas devem propiciar aos jovens do Ensino Médio experiências que lhes garantam aprendizagens essenciais à sua formação e promover situações onde o respeito à pessoa e aos seus direitos sejam firmados. E isso não implica em desconsiderar os conhecimentos produzidos pela ciência, no entanto, ensinar a respeitar e valorizar os diversos conhecimentos culturais do cotidiano. E ao docente é necessário “ser

comprometido com a transformação da sociedade, sabendo escutar, discernir, dialogar, propor, engajando-se nas lutas pela dignidade humana e por justiça social, no combate constante às desigualdades sociais” (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2021).

Por isso, buscamos o entendimento de que a escola deve propiciar no PPP e no currículo escolar a reflexões e propor práticas que considere o contexto dos educandos, a cidade, os bairros, as ruas e o patrimônio cultural material e imaterial. Para além disso, incentivar a própria comunidade a identificar e valorizar as suas referências culturais. Refletimos que currículos alinhados às pedagogias tradicionais se distanciam da constituição de um ensino que possibilite a construção da autonomia do sujeito. E nesse contexto, para Santos, Castro e Araújo (2021, p.8), “o lugar do ser docente exige comprometimento, liberdade, autonomia, ética e tomada consciente de decisões”. Os conteúdos trabalhados sem uma aproximação entre si, ou o silenciamento dos processos culturais em detrimento de uma educação conteudista levam a uma aprendizagem mecânica, pois os conteúdos apresentados são inquestionáveis (COSTA, 2019).

Com base em Freire (1987) enfatizamos que o diálogo deve partir do conhecimento vivido para que o estudante possa expor seus conhecimentos e não serem silenciado. Após a problematização em aula, com a mediação do professor, o conhecimento deve ser sistematizado e apropriado. Conforme Santos, Castro e Araújo (2020, p.4), para Paulo Freire, “o sentido de docência encontra se relacionado ao desenvolvimento de uma docência permeada pela dialogicidade, potencializadora de um pensamento crítico, propositivo e de (re)invenção pedagógica, curricular”. A educação dialógica propõe a construção de um ensino aprendizagem integrado e conectado entre as diversas áreas do conhecimento. Além disso, possibilita o pensamento crítico e tangencia a transformação da realidade para a realização das pessoas. Como diz Santos (2011, p. 141) “na teoria da ação dialógica, não há lugar para discursos ociosos, vazios, despolitizados”. Ele ratifica que “há, sim, momentos de escuta, de construções coletivas e individuais que se produzem e se ressignificam na realidade social e educacional em sua dimensão de inteireza, de totalidade” (SANTOS, 2011 p. 141).

Entendemos que a interdisciplinaridade é uma perspectiva educativa e as noções, finalidades, habilidades e técnicas favorecem o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. José (2008, p. 95) chama atenção para a necessidade da superação das barreiras entre as disciplinas e isso se [...] “realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação - ação”. A

interdisciplinaridade curricular exclui a hierarquização dominante e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem oferecer e existir em um processo de formação. Cada componente disciplinar detém um lugar e uma função específica no seio do currículo (LEONIR, 1998).

A prática interdisciplinar implica ruptura com o tradicional e com o habitual tarefairo escolar. Para Trindade (2008, p. 82), “o professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, possibilitando o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações”. Neste sentido, Menezes (2017, p. 234) acredita “[...] ser necessário integrar os conteúdos das disciplinas em situações práticas que coloquem problemas e possibilitem aos alunos experimentar situações com a ajuda da teoria.” Quando a escola aceita a perspectiva da interdisciplinaridade torna-se possível elaborar projetos nesses termos.

### 2.3 POLÍTICAS CULTURAIS E O PATRIMÔNIO: O CASO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA - EPA NA BAHIA

As políticas socioculturais para incentivar ao reconhecimento das culturas nas práticas educacionais foram desenvolvidas com vistas ao interesse na “melhoria das condições de vida coletiva ou situadas em intervenções educativo-culturais focalizadas na formação cultural dos indivíduos” (SILVA, 2013, p. 250). Estas políticas têm o escopo de promover a cultura para os habitantes das cidades brasileiras, propõem a formação integral dos estudantes e das pessoas envolvidas na comunidade, assim como a ideia de que os sujeitos precisam reconhecer e valorizar a sua cultura.

Na Bahia, o Plano Estadual de Educação – (PEE/BA), Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016, com vigência até 2016, é uma política educacional e em relação ao Ensino Médio buscamos compreender como este documento aborda a cultura para as juventudes nesta etapa da educação básica. Dentre suas estratégias destacamos a 3.1 que visa “orientar para que o Ensino Médio seja espaço de ressignificação e recriação da cultura produzida e herdada, privilegiando o apoio e a troca de conhecimentos, para assegurar o bem-estar dos adolescentes e jovens”. E respectivamente as estratégias 3.2 e 3.3 estabelecidas pelo PEE/BA e tem como metas;

3.1 Fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares nas dimensões do trabalho, linguagens, tecnologias e cultura e das múltiplas

vivências. 3.2 Fomentar programas de educação e de cultura para qualificação social de pessoas de áreas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, na faixa de 15 a 17 anos e de adultos que estejam fora da escola ou em defasagem no fluxo escolar (BAHIA, 2016).

O PEE/BA de 2016 propõe uma educação pautada no respeito à diversidade cultural e tratamento do objeto didático-pedagógico transversal relativo ao desenvolvimento dos currículos das escolas do Ensino Médio, respeitando os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação e intolerância. Respalhando esta intenção o PEE/BA defende que as universidades devem incrementar programas de formação dos professores da educação básica que contribuam para uma cultura de respeito aos direitos humanos visando ao enfrentamento do racismo e outras formas de intolerância (BAHIA, 2016). E isto está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>6</sup> adotada pela Organização das Nações Unidas - (ONU) em dezembro de 1948. Esta declaração delinea os direitos humanos básicos para a vida na sociedade. A cultura é um direito da humanidade e este documento aborda em seu artigo 22, que “toda a pessoa pode exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à vida”. E ainda no artigo 27 versa que “toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. A produção e usufruto dos bens culturais são direitos resguardados, também pela Constituição de 1988 que garante os direitos culturais, além de apoiar e incentivar a valorização e difusão das manifestações culturais.

O PEE/BA (2016) coaduna, também, com o artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/9394/96, que defende “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; o pluralismo de ideias, as concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2018 orienta que as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que acolham as juventudes, garantam as aprendizagens necessárias e promovam situações, as quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. Notamos que as políticas de incentivo à cultura e patrimônio nos estabelecimentos de ensino estão em consonância com as legislações e documentos normativos nacionais. Portanto, os projetos estruturantes instituídos pela Secretaria de Educação da Bahia – SEC/BA são políticas culturais para as escolas baianas e estão

---

<sup>6</sup> Disponível em [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf)

alinhados às políticas educacionais. Conforme a SEC/BA os projetos estruturantes dialogam entre si e com os componentes curriculares, identificando as possibilidades de nexos e convergências, deste modo eles devem concordar, também com o Projeto Político e Pedagógico da escola.

Buscamos o entendimento dos projetos estruturantes e sobre a construção da relação entre eles e a cultura nas escolas. Em especial o projeto estruturante Educação Patrimonial e Artística – EPA, por ser específico à temática que abordamos. Para tanto, encontramos no site da SEC/BA<sup>7</sup>, o documento “*Escola que ensina, escola que aprende: Articulando avaliação e aprendizagem no currículo*”, produzido e publicado em 2015. Este arquivo expõe quantos e quais são os projetos estruturantes, suas metodologias de aplicação na escola, os objetivos a serem alcançados e sobre a operacionalização de cada um deles. Também, há detalhes sobre o público alvo a que são destinados e as formas de adesão das escolas. Conforme informações contidas no site da SEC/BA, para consulta dos educadores, pesquisadores e público em geral, a ideia dos projetos surgiu em 2008 como políticas direcionadas ao estudante e “entende a cultura como um componente para a produção e absorção de conhecimentos na educação básica em escolas da rede estadual, além de promover a autonomia estudantil na produção de saberes”. São projetos que têm a iniciativa de fomentar políticas culturais para a juventude estudantil, inspirados em políticas socioculturais, visam a melhoria das condições de vida coletiva e intervenções nas escolas brasileiras (SILVA, 2006). Portanto temos como enfoque o projeto estruturante EPA, que também foi idealizado e instituído pela SEC/BA com o objetivo de promover os estudos sobre cultura e patrimônio nas cidades baianas.

#### 2.4 O PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA - EPA E O ESTUDO DO LUGAR

Como mencionamos no capítulo um, estudar o contexto cultural dos estudantes os incentivam a ter curiosidades e interesse legítimo sobre si, sobre seu lugar no mundo e a ampliar esta busca de entendimento para outras escalas, para além da sua cidade, assim como sobre a pertinência da sua participação ativa em questões que perpassam a sua

---

<sup>7</sup> Site da secretaria de educação da Bahia- SEC/BA, Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/epa>. Acesso em março de 2019

comunidade. Por isso, acreditamos que havendo intencionalidade pedagógica, esperam-se que os indivíduos atuem como formadores e protetores da memória e do patrimônio cultural de forma plena e natural e isto contribui para uma sociedade beneficiária desse movimento em favor de uma identidade coerente com o contexto em que se vive. Além de possibilitar o pensamento crítico e o debate sobre as próprias histórias dos estudantes.

Refletimos sobre o papel que a educação patrimonial desempenha no processo de ensino aprendizagem. Ela é necessária ao trabalho pedagógico, com reflexos significativos para o processo formativo, pois, o conteúdo, a vivência, a contextualização e a associação ao patrimônio referem-se ao momento contínuo interno e externo à escola. E, como orienta a BNCC, cabe à instituição escolar propiciar condições para a problematização e resolução de questões herdadas pelas gerações anteriores e recorrentes no cotidiano dos estudantes e dessa forma, valorizar o esforço dos que os precederam e abrir-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018).

Ao estudarem o patrimônio cultura local, os lugares, as paisagens, os personagens, as artes, as canções, as danças que vivem em ebulição, sendo lembradas, inventadas e vividas deve se constituir como parte da memória e da história cultural, entendidas como meios de se pensar e viver a vida presente. Diante do contexto apresentado, buscamos exemplificar esta aproximação proposta pelo EPA com a cultura local nas escolas baianas, que aderiram a este projeto apresentando algumas experiências. Um dos projetos relacionados ao ensino e componente dos projetos estruturantes, que trata do patrimônio cultural é o Projeto Educação Patrimonial e Artística - (EPA). Ele foi elaborado em 2012 pela SEC/BA e tem como objetivo “debater e incrementar práticas culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização dos saberes e dos espaços históricos”. O EPA é parte das políticas culturais com os jovens estudantes e foi desenhado para o estudo do patrimônio - “visa trabalhar na escola a identificação do patrimônio relacionado aos diversos locais, a preservação da memória cultural e a apropriação da história e da cultura” (SEC/BA, 2015).

Com base na SEC/BA, as escolas não são obrigadas a aderir ao EPA e mantêm a autonomia pedagógica, que é garantida pelo artigo 15 da LDB - 9394/96, para escolher os projetos estruturantes que considera que o seu público tenha afinidades. Mas, ao optar pelo projeto, devem seguir os procedimentos estabelecidos pelos idealizadores. Ressaltamos que com base na SEC/BA, por meio do EPA, a escola deve realizar ações referentes ao exercício do direito à cultura, à defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos para a

formação de um entendimento cultural mediante uma ampliação da compreensão do que seja patrimônio. Além disso, o EPA tem como pretensão subjacente “definir ou escolher experiências significativas, as quais os estudantes da educação básica tenham como relacionar com os acontecimentos culturais materiais e imateriais marcantes para o seu lugar, reconhecendo como monumento o que importa para eles” (SEC/BA). Por isso, buscamos compreender como este projeto estruturante aconteceu em escolas baianas e se é possível colocar em prática os objetivos e metodologias estabelecidos pelos idealizadores do EPA.

#### 2.4.1 O PROJETO EPA: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS BAIANAS

Apresentaremos três experiências com o projeto EPA realizadas em escolas estaduais baianas nos municípios de Eunápolis a 529 kms de Salvador, Sento-Sé a aproximadamente 696 kms de Salvador e Guanambi a aproximadamente 675 kms de Salvador. Estas experiências aconteceram no período de 2017 e 2018. As ações intermediadas pelas autoras nestas escolas foram registradas e publicadas como relatos de experiências e colaboram para o entendimento da efetividade deste projeto em três cidades diferentes da Bahia.

Mendes e Vinhas (2017) em *Patrimônio Cultural e Ensino de História: Entre Programas e Práticas Colaborativas* apresentam suas experiências realizadas no município de Eunápolis, Bahia em que alcançaram resultados positivos no que concerne ao EPA. Segundo as autoras, o EPA propiciou a ressignificação de entendimentos sobre a história, a cultura e o patrimônio cultural local e da Bahia. Elas realizaram oficinas sobre patrimônio, elaboraram material de orientação para a pesquisa de campo, com fontes iconográficas e orais, auxiliaram os estudantes na produção do álbum e discutiram questões referentes à memória, à identidade local e suas relações com o conhecimento e reconhecimento do patrimônio cultural. As autoras ratificam que as discussões foram demarcadas pelo campo da História, com seus saberes próprios construídos e sistematizados.

Castro (2017), no artigo *Geopatrimônio e Geopreservação: Ponderações Sobre Educação Patrimonial e Artística (EPA)*, apresenta a experiência com as atividades do EPA no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, em Guanambi-BA, em 2016. Nas aulas de Geografia, a autora definiu como objetivo para o ensino aprendizagem dos estudantes a compreensão do geopatrimônio e da geopreservação dos patrimônios que caracterizam a identidade da cidade de Guanambi. Ela relata que motivou os alunos a pesquisarem e

conhecerem com profundidade a história e cultura da cidade, as origens do patrimônio escolhido como objeto de pesquisa para serem apresentados à comunidade escolar. Castro (2017) realizou com os estudantes na primeira etapa uma pesquisa bibliográfica sobre o tema; na segunda etapa, ela realizou levantamento prévio do que era considerado patrimônio local para eles, e depois analisaram documentos e fotografias. Além de um esquema de observação sistemática seguido por registros fotográficos, visita *in lócus* e entrevistas a moradores antigos. E os álbuns foram expostos no colégio para apreciação do público e avaliadores (CASTRO, 2017). Conforme a autora supracitada a pesquisa por meio do projeto EPA baseou-se no reconhecimento do patrimônio cultural de Guanambi, permitiu o envolvimento dos alunos com questões associadas à vida deles. E os resultados da experiência evidenciaram a relevância dos patrimônios cultural e ambiental serem estudados e servirem de referência para a identidade dos que vivem em Guanambi.

Rodrigues e De Almeida (2018), em *A Educação Patrimonial e Artística (EPA) nas Escolas Estaduais da Bahia: A Experiência Do Colégio Doutor Juca Sento-Sé*, abordaram sobre a experiência neste colégio no município de Sento Sé. Conforme as autoras, foi possível por meio de oficinas recuperar os valores históricos das produções artísticas e estéticas Sento-seenses e estas foram fotografadas para estudos e exposições posteriores. “As descobertas foram sistematizadas por meio de registros escritos que explicaram as imagens obtidas” (RODRIGUES; DE ALMEIDA, 2018, p. 3).

Para Rodrigues e De Almeida (2018, p. 8), “os levantamentos de dados feitos pelos alunos desencadearam a necessidade de preservar as manifestações culturais, pois isso garante o conhecimento para as gerações futuras e para que não caiam no desuso e no esquecimento”. Com base nas autoras, a relevância social do EPA fortalece as articulações entre presente e passado tangentes ao desenvolvimento dos sujeitos nas complexidades relacionadas ao ser e fazer das pessoas. Elas afirmam que o EPA exige uma compreensão cultural e artística profícua das práticas e abstrações do cotidiano, por isso é indispensável conhecer as linguagens expressas pela cultura cabendo-nos aprimorar o olhar sobre as ações, às vezes, despercebidas no dia a dia. As autoras concluem que o projeto [...] “visa despertar a população juvenil para a importância de preservar os registros históricos e democratizar os saberes construídos historicamente pelas sociedades humanas” (RODRIGUES; DE ALMEIDA, 2018, p.2).

Percebemos nestas experiências realizadas por Mendes e Vinhas (2017), Castro (2017), Rodrigues e De Almeida (2018) que o EPA contribuiu para o ensino aprendizagem

do patrimônio cultural local. Notamos que as ações e estratégias para realização do projeto como oficinas, registros escritos e fotográficos, momentos de prática, leituras e aprendizado sobre noções patrimoniais são possíveis de serem realizadas sem tantos custos financeiros para os participantes e que poderiam ser aplicadas em qualquer escola baiana. Com base nas experiências apresentadas pelas autoras, o EPA cumpre o objetivo de incluir a formação sobre patrimônio para as juventudes do Ensino Médio. A existência destas políticas culturais amplia a participação dos educandos nos estudos sobre a cultura local. Embora existam desafios a serem superados para uma educação que dialogue com a cidade do educando e problematize sobre os direitos da população ao usufruto da cidade, do patrimônio cultural local, bem como sobre os deveres de proteção, preservação, valorização e reconhecimento dos bens produzidos pelas gerações antigas e atuais.

Neste ponto, a questão se expande para a lacuna em relação ao próprio saber que ensinaria uma ausência na aproximação dos próprios educadores ao tema, porque a eles também faltou a oportunidade de conhecerem sobre educação patrimonial de forma aprofundada, estudada e problematizada. Conforme depreendemos, a iniciativa da simples colocação das sugestões pela instituição também responsável pela proteção do patrimônio não preencheria este espaço de maior intimidade com o assunto, posto que patrimônio cultural, tombamento, preservação de patrimônio, inventário, conservação e salvaguarda não costumam integrar estudos ou outros agendamentos do âmbito do convívio social.

Com intencionalidade pedagógica, o Projeto EPA promove o engajamento de estudantes, possibilita o entendimento do patrimônio cultural local e permite discussões e debates em sala de aula sobre a importância do reconhecimento e valorização cultural. No entanto, não bastam as gincanas para instituir a competição sobre qual equipe identifica mais patrimônio. É preciso refletir e despertar os sentimentos de pertencimento, de identificação com o local, a valorização das culturas, das histórias do lugar e independentemente das influências a que os estudantes estão sujeitos no dia a dia midiático, em que há um bombardeio de estímulos ainda como estertores de uma era de colonizações. Isto contribui para o entendimento sobre a função social da escola, este espaço resistente e indispensável para a construção de saberes e para a reflexão.

As metodologias e ações propostas para o projeto EPA (Ver Quadro 1) dividem-se em três etapas, com suas ações e objetivos e estes procedimentos e etapas não podem ser alterados pelos estudantes e educadores que desejem concorrer à etapa final.

Quadro 1 – Apropriações metodológicas do Projeto EPA

<b>Fases/Etapas</b>	<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>
Aventuras patrimoniais	Gincanas, caças aos patrimônios, Uso da fotografia,	Praticar a pesquisa escolar no campo patrimonial, identificar os sentidos atribuídos ao patrimônio.
Apresentação das aventuras patrimoniais na comunidade escolar	Exposição dos álbuns com registros e diagnósticos dos olhares fotográficos sobre o patrimônio artístico e cultural	Exercitar a linguagem escrita e falada, apresentar as experiências vividas e as histórias de vida das distintas gerações. Exercitar a Argumentação lógica.
Mostra das Aventuras Patrimoniais em Salvador	Exposição dos produtos em evento estadual para uma comissão organizadora e julgadora; Seleção da equipe que representará a escola. Pré-seleção dos álbuns patrimoniais; Apresentação/exposição das Aventuras Patrimoniais	Exercer o protagonismo, a criatividade e autonomia. Apresentar a nível estadual seus produtos finais.

Organizado pela autora com base na Síntese dos projetos estruturantes da SEC/BA, 2015

O EPA apesar de ter metodologias simples como as gincanas com disputas entre equipes para realizar os levantamentos do patrimônio local, os registros escritos e fotográficos e as exposições tornam-se um começo para despertar o interesse dos educandos sobre o meio onde estão inseridos. Os alunos vão em busca dos patrimônios, discutem sobre o porquê de reconhecer os objetos e informações encontrados como bens materiais e imateriais culturais, produzem e divulgam os saberes. Observamos no quadro que na etapa final do EPA intitulada “Mostra das Aventuras Patrimoniais em Salvador”, ocorre a premiação das obras criativas, autênticas, como forma de incentivar a participação dos alunos nas diversas escolas baianas. Após passar por todas as fases estabelecidas pelos idealizadores, os produtos realizados pelos alunos concorrem a uma premiação em Salvador, capital baiana. Este é o momento da exposição dos produtos em evento estadual para uma comissão organizadora e julgadora, e conforme a SEC/BA tem como objetivos “exercer o protagonismo, a criatividade e autonomia e apresentar a nível estadual seus produtos finais”. Enfatizamos aqui o projeto EPA, mas todos os projetos da SEC/BA oferecem premiação aos finalistas e as escolas podem concorrer, desde que seja o objetivo da comunidade escolar seguir as etapas estabelecidas e chegar à fase final.

Como mencionamos anteriormente, as metodologias pré-estabelecidas podem suprimir a autonomia do professor, mas estes devem e podem adaptar as ações e estratégias sugeridas de acordo com a realidade da escola, ou por meio da criatividade aprimorar e adequar para a prática educativa. “[...] a educação pressupõe uma docência como ato criativo, o que envolve a capacidade humana de (re)inventar, cotidianamente, saberes,

práticas e fazeres no campo educacional” (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2020, p. 5). Os docentes conseguem ajustar os projetos para o ensino aprendizagem da cultura local e torna-los atrativos para o público da comunidade escolar. Como diz Freire (1987), o educador problematizador refaz seu ato cognoscente, se refaz na práxis e proporciona aos educandos condições de superação das situações limitantes. Santos, Castro e Araújo (2020, p.4), fundamentados em Freire (1989), explicam que “[...] a educação (e à docência) problematizadora, libertadora envolve assegurar a participação dos sujeitos, ativa, crítica e socialmente, em distintos momentos do pensar a existência humana, assim como o ato de ensinar-aprender.

Em relação aos projetos estruturantes, há uma limitação para as escolas, pois ao não seguirem os procedimentos estabelecidos pelos idealizadores dos projetos, não concorrem ao prêmio que é conferido na etapa final. Mas ressaltamos que, apesar desta situação citada, o projeto EPA pode ser uma iniciativa para os educandos realizarem pesquisas e aprender sobre a história, a cultura, o patrimônio e as memórias locais, baianas e brasileiras. Deste modo, cabe às escolas e aos docentes usufruírem da sua autonomia e com criatividade, reflexão e criticidade aprimorar estas metodologias e adaptar à realidade local. Percebemos com base nas experiências citadas anteriormente, que ações como os projetos estruturantes, podem ser ajustadas de acordo com as condições e contexto cultural dos educandos e serem realizadas em qualquer lugar.

Além do projeto EPA, que é uma prática educativa promovida pela SEC/BA, existem outras sugestões de atividades no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN para o estudo do patrimônio cultural acessíveis aos professores da educação básica. Por isso, apresentamos no próximo tópico dois manuais de aplicações de educação patrimonial, organizados por Florêncio *et al* (2016) e Grunberg (2007).

## 2.5 MANUAIS DE APLICAÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DO IPHAN

O *site* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN contém manuais e cadernos educativos com experiências e orientações para o estudo da cidade por meio da educação patrimonial. Em 2016, o IPHAN disponibilizou em seu site<sup>8</sup> um manual de aplicação de educação patrimonial, sugerindo atividades a serem utilizadas por professores em sala de aula. Este manual foi organizado por Florêncio *et al* (2016). Os

---

<sup>8</sup> [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio\\_15x21web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf)

autores do manual incentivam a iniciação da pesquisa na comunidade escolar e local com a intenção de desenvolver habilidades investigativas e o reconhecimento dos patrimônios da cidade, bairro ou rua e problematizá-los. Os professores podem utilizar este manual para o ensino aprendizagem de forma interdisciplinar, planejar em conjunto o projeto e realizar as ações com os estudantes (Ver Quadro 2).

Quadro 2 - Metodologias de educação patrimonial propostas no manual de aplicação do Iphan (2016)

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>
<b>Contato com a fonte</b>	Construir conhecimentos a partir do diálogo entre as pessoas, as instituições e as comunidades que detêm as referências culturais a serem inventariadas.
<b>Pesquisa de campo</b>	Entrevistar pessoas e documentar, por meio de anotações, filmagens, desenhos e fotografias.
<b>Fichas de inventário, roteiro de entrevistas e cadernos de anotações</b>	Produzir fichas sobre o assunto. Produzir documentos e conhecimento sobre as referências culturais pesquisadas. Preencher fichas, roteiros e cadernos Analisar as informações coletadas;
<b>Preparação do material</b>	Organizar, apresentar e divulgar o trabalho; Discutir formas de apresentação dos produtos resultantes para os grupos ou comunidades envolvidas.
<b>Culminância</b>	Envio de cópias dos inventários; exposições itinerantes, Criação de blogs com os conteúdos

Organizado pela autora com base no manual de aplicações do IPHAN, 2016

Estas metodologias de educação patrimonial sugeridas pelo IPHAN (2016) são caminhos para pesquisar o patrimônio cultural local na escola e propiciar o diálogo com as pessoas que detêm mais experiência de vida, conhecimento sobre a cidade e são referências culturais. Além de possibilitar o trabalho ativo e autônomo dos estudantes. Ressaltamos que neste contexto, a educação patrimonial pode mediar e promover o intercâmbio de experiências. Destacamos, também no site do IPHAN<sup>9</sup>, o manual de atividades práticas de educação patrimonial, elaborado por Grunberg (2007). A autora apresenta uma metodologia para ser aplicada na escola ou na comunidade local e propõe as seguintes etapas: observação, registro, exploração e apropriação, e estas podem ser adaptadas à realidade dos educandos (Ver Quadro 3).

Quadro 3 - Procedimentos metodológicos em educação patrimonial - IPHAN (2007)

<b>Etapas</b>	<b>Práticas metodológicas</b>	<b>Objetivos</b>
---------------	-------------------------------	------------------

<sup>9</sup> Disponível no site do IPHAN - <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao>

<b>Observação</b>	Usa de percepção sensorial, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive).	Explorar, ao máximo, o bem cultural ou tema observado.
<b>Registro</b>	Desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas.	Fixar o conhecimento percebido, aprofundar a observação e o pensamento lógico e intuitivo.
<b>Exploração</b>	Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade).	Desenvolver as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados.
<b>Apropriação</b>	Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc.).	Provocar nos participantes uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado.

Organizado pela autora com base no manual de atividades práticas de Educação Patrimonial, IPHAN, 2007

Os resultados da aplicação destas atividades têm como objetivo proporcionar aos participantes a observação, reflexão, descobertas, análises críticas, interpretativas e criativas, além de valorizar o patrimônio cultural da cidade. E oferecer condições para problematizar, perceber e explorar o meio onde convivem. Entendemos que estas práticas permitem aos estudantes o engajamento de forma ativa e colaborativa na construção do conhecimento sobre a cultura local, por intermédios de experimentos ao realizarem pesquisas orientadas pelos docentes. Uma proposta de Grunberg (2007) é a atividade denominada “o nosso primeiro patrimônio”, a ser realizada partindo da compreensão de que a vida e o corpo são os primeiros patrimônios e a partir deles construímos nossa história, nas vivências cotidianas em direção a “vocação ontológica para o ser mais” (FREIRE, 1996, p. 11), que é a vocação natural de todo ser humano, a busca de se aperfeiçoar fazendo-se, desfazendo-se e refazendo-se constantemente.

Atividades como estas possibilitam refletir sobre o respeito às diferenças, entender que cada um tem seu corpo, sua subjetividade e singularidade e isso também é parte de seu patrimônio. Esta percepção propicia às pessoas a autoaceitação, reconhecimento e valorização de si e do outro e estas são discussões necessárias na escola para a reflexão e contribuem para a redução de problemas de baixo autoestima, de preconceitos, homofobia, intolerância, entre outros problemas que a escola enfrenta no seu cotidiano, por exemplo, como o desrespeito às diversas culturas e modos de ser. E como seres em busca do *ser mais* (FREIRE, 1996), devemos confrontar as manifestações discriminatórias e preconceituosas na escola, por meio do conhecimento de quem somos e da sociedade que buscamos para as gerações presentes e futuras.

Neste sentido, a educação patrimonial propicia trabalhar na escola noções e conceitos de patrimônio pessoal, familiar e da cidade. Os estudantes podem pesquisar os patrimônios culturais realizando visitas de campos, registros de fotografias, busca de documentos e objetos antigos e ouvindo as histórias e experiências contadas pelos moradores ou realizar pesquisas em arquivos públicos.

## 2.6 FORMULAÇÃO DE PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Com base em estudos sobre patrimônio cultural apresentados nos tópicos anteriores, em análise de propostas e formulações sobre como integrar a educação patrimonial nos diversos contextos escolares, buscamos sintetizar um pensamento sobre esta prática, que não pode ser destacada da teoria e dos conhecimentos que extrapolam as disciplinas. A proposta construída a partir destas experiências abordadas nas leituras realizadas e citadas neste texto, nos leva a reconhecer a complexidade do tema que deve continuar a ser desenvolvido uma vez que no nosso país a educação formal sobre patrimônio ainda se encontra desvinculada do que a cerca, produzindo seres sociais que não tem o hábito de refletir sobre valores diversos, dentre eles aqueles que compõem a própria cultura, e especialmente a cultura local.

Ressaltamos que a educação patrimonial é significativa ao currículo e enquadra-se numa perspectiva de educação integral de trabalhar com fatores sociais e culturais na reflexão sobre o lugar do aluno na sociedade. É possível realizar atividades integradas e com diálogo entre as disciplinas, pois, os estudos dos objetos considerados patrimônio imaterial como as memórias, comidas, danças, canções e religiões, entre outros coadunam com diversas áreas do conhecimento e propiciam o ensino aprendizagem atraente para os educadores e educandos. Ela deve ser realizada de forma interdisciplinar e dialogar com diversos componentes curriculares. Os currículos escolares têm disciplinas que competem entre si, em função da limitação do tempo em sala de aula e normas estabelecidas. Por isso, José (2008) afirma que o processo pedagógico precisa se fundamentar no diálogo entre as pessoas e as disciplinas.

As propostas de metodologias em educação patrimonial são adaptáveis às realidades escolares e propiciam aprendizagens de formas diferentes como visitas em espaços fora da escola para identificar os patrimônios culturais construídos pela sociedade e discussões em sala de aula sobre o papel dos patrimônios da cidade para a formação do seu povo. Para realizar um trabalho articulado com a realidade esta prática propõe aos educandos reflexões

relacionadas ao momento em que se vive fazendo emergir o desejo de investigar os modos de vida na sociedade. São propostas de pesquisas que têm como escopo o estudo da cultura local, são oportunidades de alfabetização cultural e oferecem possibilidades de realizar a leitura do mundo, conforme diz Freire (1989), e compreender o espaço sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que o sujeito está inserido (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

As atividades e/ou projetos de educação patrimonial possibilitam, também, a pesquisa em objetos da literatura como livros, artigo de jornal, peça de teatro, ou em quadrinhos e até em produtos da mídia como novelas, filmes, telejornais ou documentário de televisão. A própria cidade se torna educadora, conforme Gadotti (2005), um campo a ser pesquisado, por isso, é possível que professores e alunos usufruam do patrimônio cultural da cidade por meio da educação patrimonial, realizem observações nas cidades e dialoguem com pessoas mais experientes. Como mencionamos anteriormente, sem precisar de custos altos com recursos pedagógicos. Neste sentido, propomos possibilidades de estudos da e na cidade de forma interdisciplinar e voltado para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção de que tudo está associado. E a cultura é uma referência primária e esta é a própria experiência oferecida pela escola no processo de formação.

Práticas educativas em educação patrimonial podem fazer parte de uma rotina que abrace a necessidade de considerar a cultura local. Entendemos que os estudantes vivem o patrimônio cultural independente da intervenção escolar, mas neste espaço eles podem ser orientados a perceber a cidade, os bairros, as praças, as casas, as ruas e diversas culturas imateriais do seu povo com um olhar de pesquisador, de problematizador, ou simplesmente de habitante, de morador, de apreciador e partícipe. A questão é como promover esta aproximação entre o que se sente dentro e fora da escola em relação ao patrimônio existente, como termos de um viver comum. Por isso ressaltamos e reforçamos as possibilidades de caminhos para a aproximação que se pretende ao patrimônio e à cidade durante a educação básica.

#### **a) Pesquisa de campo ou visita aos locais**

Os discentes são levados a exercitar o olhar observador e pesquisador sobre seu lugar, pois conhecer o passado e a história da cidade é essencial para a formação dos educandos da educação básica. Por isso, sugerimos no percurso do estudo sobre o

patrimônio cultural, que os estudantes realizem pesquisas de campo e identifiquem os patrimônios culturais materiais e imateriais, visitem os espaços urbanos, as praças, as feiras, os diversos espaços da cidade e façam observações para além do que está posto, mas com um olhar crítico em relação às histórias que estão implícitas e ou explícitas nos concretos da cidade. Após estas percepções é interessante fazerem registros fotográficos e anotações, pois estes materiais possibilitarão que realizem um estudo reflexivo, crítico e ativo do meio que são considerados como lugares da memória e construa conhecimento para si e para as próximas gerações.

Propomos que os estudantes e educadores busquem informações com a comunidade por meio de entrevista aos moradores antigos do lugar, pois eles detêm a experiência, as memórias e conhecimentos sobre outros tempos da cidade. Benjamin (1985) pontua sobre o valor da experiência como patrimônio cultural. Para ele, a pobreza de experiência é da humanidade e não é restrito a algumas pessoas. É preciso ouvir e registrar as experiências das pessoas, pois elas nos vinculam ao passado e a valorizar as narrativas de suas memórias que fazem parte, também do patrimônio imaterial dos munícipes e se não dermos a atenção devida com o tempo se perderá. Por isso, sugerimos que os discentes e os professores discutam e analisem as informações relacionadas às experiências dos moradores idosos, bem como os registros fotográficos e os objetos que são simbólicos, pois fazem partes das memórias de outros espaços e tempos. São também patrimônio cultural que ajudam a contar e entender a história da população local.

E, por fim, a produção de documentos e conhecimentos relacionados às referências culturais da cidade. Estas referências são fundamentais e devem ser preservadas, difundidas e retornar à comunidade. Realizar uma exposição fotográfica na escola, ou em um espaço público onde as pessoas possam visitar, rememorar ou aprender sobre a história local, também é uma forma de democratizar as culturais locais. Em atividades como estas os docentes e discentes são os protagonistas na produção do conhecimento e não apenas receptores de informações pré-estabelecidas.

#### **b) Busca de fotografias e objetos antigos**

A fotografia torna-se uma oportunidade de revisitar a história local, fazer e refazer leitura do espaço - tempo dos antepassados, é uma forma de produzir conhecimentos científicos e artísticos. Para Benjamin (1985), uma imagem, uma escultura, uma edificação

são visíveis com mais facilidade na fotografia que na realidade. Benjamin (1985, p.107) acredita ser [...] “preciso que a fotografia cumpra o seu verdadeiro dever que é de servir as ciências e as artes”. Ainda conforme o referido autor, em seu texto intitulado *Magia e Técnica, arte e política*, a fotografia visa a experimentação e o aprendizado. “Na fotografia surge algo de estranho e de novo, [...] algo que não pode ser silenciado. Que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali e que também na foto é real” (BENJAMIN, 1985, p. 92).

A fotografia possibilita um olhar crítico sobre o modo de vida das gerações anteriores e a percepção das mudanças e produções espaciais que ocorrem na sociedade com o passar dos anos. E nos dias atuais são recursos fáceis de acessar com a disseminação de imagens em redes sociais, as fotografias antigas e atuais dos lugares encontram-se disponíveis em sites de prefeituras, jornais, *blogs, facebook, e instagram* das pessoas. E podem ser acessadas pelos alunos de forma *online* ou impressas. Além disso, os estudantes devem buscar fotos e objetos antigos com os moradores, os avós, pais e vizinhos. Após a coleta das fotos e com a mediação docente, eles devem observar, problematizar, sistematizar e produzir saberes histórico e geográficos ressignificando as memórias e relacionando os conhecimentos escolares com as noções de tempo e espaço de maneira crítica e dialógica. A fotografia permite analisar os detalhes e trazer à tona conhecimentos relevantes sobre as gerações anteriores. É preciso observar as fotografias das primeiras famílias que fixaram moradias no município e problematizar como eram os modos de vida? Os instrumentos de trabalhos antigos? Os utensílios? as vestimentas? as mobílias e as casas? Como eram as formas de cultivos? E a partir destas problematizações refletir e tentar compreender a cultura material e imaterial das gerações anteriores, bem como os modos de viver dos seus antepassados.

Destacamos que as fotografias antigas atreladas à escuta das experiências dos moradores permitem aos educadores e educandos o debate sobre as transformações espaciais e as mudanças nas estruturas econômicas, sociais e familiares que ocorreram com o tempo. E a partir da observação e discussão, que são práticas enriquecedoras para o pensamento crítico, é possível também produzir vídeos, poesias, músicas, textos de opinião como redações, cordéis, linhas do tempo e expor este material junto às cópias das fotografias antigas para a comunidade escolar e local. Com a finalidade de que mais pessoas revisitem, rememorem a cultura e história local e reflitam sobre as produções e modificações espaciais, que foram realizadas no passado e realizam-se continuamente por

meio do trabalho das pessoas. A produção de textos que retratam as histórias das cidades como cordéis, poesias, contos, causos, dramatizações e até peças literárias devem ser incentivadas na escola. Estas atividades se tornarão registros que contribuirão na produção e divulgação da cultura popular local para a comunidade.

### **c) Explorar as culturais locais**

Apresentamos esta proposta com base na cidade de Barra do Choça, como mencionamos no capítulo um deste texto. Por exemplo, uma das festas locais que representa a cultural local é a Cavalgada Ecológica. Neste evento os cavaleiros costumam homenagear os tropeiros que faziam o percurso há centenas de anos pela região para abastecer as vilas, povoados e lugarejos com mercadorias trazidas de lugares distantes e paravam nas terras barrachocense para descansar. Ao refazer estas rotas, os cavaleiros entrecruzam o presente ao passado, rememoraram a cultura e os roteiros dos comerciantes antigos que cavalgavam pela região. Assim, sugerimos aos educandos uma investigação estes personagens. Quem eram os tropeiros? Qual a contribuição para a formação histórica, socioeconômica e cultural do município e da região? Após estes e outros questionamentos que surgem nos momentos de discussão, os estudantes podem pesquisar sobre estas pessoas, bem como produzir saberes histórico-geográficos e educacionais relacionados às memórias locais.

Ressaltamos a importância da orientação do professor para auxiliar os discentes na pesquisa, nas análises de materiais coletados como objetos e mapas dos percursos realizados pelos tropeiros na região. Nas reflexões sobre as mudanças nas paisagens e representações por meio de maquetes e croquis, entre outros. Como afirma Freire (1996) no livro *Pedagogia da Autonomia* ensinar exige pesquisa. Nesta proposta, os estudantes do Ensino Médio podem realizar pesquisas sobre a Cavalgada Ecológica, dialogar com os idealizadores para conhecer suas experiências, observar imagens, vídeos, notícias e compreender a importância do evento como parte da cultura local.

O material produzido por eles poderá ser exposto em redes sociais da escola, ser compartilhado na forma de textos, imagens e vídeos, com a comunidade local. Além disso, os estudantes podem refletir sobre o reflorestamento nas nascentes dos rios do município, prática realizada pelos cavaleiros na Cavalgada Ecológica. É possível que os docentes organizem aula de campo para estes lugares nas proximidades do município de Barra do

Choça, onde acontecem o plantio das árvores pelos cavaleiros para refletir com os discentes sobre a importância de cuidar das nascentes, protegê-las e preservar os rios, que também são patrimônios ambientais.

Enfatizamos que estas atividades têm como objetivos: a) iniciar os estudantes na pesquisa e investigação sobre seu lugar de vivência; b) analisar as transformações socioespaciais e culturais, por meio das fotografias antigas comparando com a realidade atual; c) exercitar a linguagem escrita e falada; c) incentivar os estudantes a fazerem buscas sobre dos patrimônios culturais locais, procurar informações na comunidade local, com os familiares, vizinhos e apresentar as experiências vividas e as histórias das distintas gerações. São atividades que despertam a criatividade, a reflexão e contribuem para os protagonismos dos estudantes da educação básica. Na culminância podem realizar exposições de alimentos e objetos simbólicos, herdados dos tropeiros e são parte do cotidiano e da cultura dos moradores.

Apresentamos estas propostas que podem ser realizadas na escola e fora dela para colaborar no estudo do patrimônio cultural local, com finalidade de sugerir e ratificar aos professores e educandos meios de ensinar e aprender tendo como ponto de partida o contexto histórico e cultural deles de forma dialógica e problematizadora como propõe Freire (1987). São ideias que podem ser realizadas e adaptadas de acordo com as condições histórico-culturais de cada comunidade escolar. Os alunos problematizam situações que fazem parte do cotidiano e aprendem, também por meio do olhar crítico e investigativo sobre as memórias e histórias da cidade registradas em outros espaços e tempos.

Ressaltamos que são ideias de práticas educativas alcançáveis, inclusive no ensino remoto e no ensino híbrido, neste momento, em que os estudantes precisam realizar seus estudos por meio das tecnologias digitais. As análises de imagens virtuais disponibilizadas em redes sociais ou em plataformas digitais como *Google Maps*, *Google Earth* e *Google Street View* possibilitam ver e comparar fotos antigas e atuais da cidade e observar as transformações espaciais e culturais, além da produção do espaço no decorrer dos anos (GOMES ; TRINDADE, 2019). Com estes recursos digitais os estudantes podem também realizar *tour* virtual em museus regionais, nacionais e mundiais e conhecer os diversos patrimônios materiais produzidos pela humanidade. Para além disso, os estudantes podem realizar entrevistas *online* com avós, bisavós e pessoas da comunidade por meio de recursos digitais e coletar informações sobre as experiências destas pessoas.

Enfatizamos, também a importância da educação patrimonial para a formação cultural dos educandos e a escola pode oferecer condições para os educandos reconhecerem a si mesmos como construtores de suas histórias e produtores de culturas por meio da sua vivência, na sua cidade, no seu cotidiano, pois com o seu poder de criar, problematizar, refletir e por meio do trabalho ele transforma o meio e se forma neste processo (FREIRE, 1989).

Além disso, estas atividades colaboram em habilidades como a melhora na comunicação (oral e corporal) e despertam a curiosidade, criatividade e produção de conhecimentos para si e para as próximas gerações. Como assevera Freire (1996) no processo de aprender e aprender emerge a curiosidade e a pessoa torna-se cada vez mais criativa. Por isso, entendemos que estas são formas de introduzir a educação patrimonial no dia a dia dos estudantes para que eles percebam o patrimônio próximo à sua realidade, sua história, seu corpo, sua subjetividade e contribua na formação do pensamento crítico e pensamento crítico, autônomo e protagonistas de suas histórias.

### **3 A PRÁTICA DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO COLÉGIO ESTADUAL DÁRIA VIANA DE QUEIRÓZ**

Neste capítulo, mostramos como o patrimônio cultural local pode ser partícipe na aproximação entre a cultura e a escola. Verificamos como a cultura dos estudantes do Ensino Médio se apresenta/representa no cotidiano escolar por meio das iniciativas pedagógicas. Damos ênfase ao ensino aprendizagem integrados à cultura do sujeito com atenção ao papel que a educação patrimonial pode ter como meio de estudo da realidade das pessoas.

#### **3.1 REIVENTANDO TRILHAS E CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE**

A investigação percorreu e mesclou vários caminhos para nos possibilitar uma análise precisa dos resultados. Realizamos uma abordagem qualitativa, exploratória e a análise temática com base em Freire (1987).

Sendo qualitativa, a pesquisa permite responder questões particulares, trabalhar com os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e atitudes (MINAYO, 2009). Conforme André e Gatti (2008), a abordagem qualitativa surge e se consolida em uma modalidade investigativa e responde ao desafio da compreensão dos aspectos formadores do humano, de suas relações e construções culturais, em dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Para essas autoras, pesquisas qualitativas dão atenção ao mundo dos sujeitos e aos significados que são atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade aos conhecimentos tácitos e às práticas que forjam as condutas dos atores sociais. Com esta abordagem, queremos explorar um escopo maior de possibilidades com base no que cada sujeito está disposto a testemunhar estando ciente da colaboração com este estudo.

A pesquisa qualitativa traz dimensões, visões e conhecimentos que colocam o sujeito na condição de contribuir com a sua experiência na construção de novos saberes, ao considerar e valorizar o que ele tem a dizer. De acordo com Godoy (1995, p. 21), “a abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permite que a imaginação e criatividade levem os investigadores a propor trabalhos, os quais explorem novos enfoques”. O entendimento da autora nos traz justamente à forma como pretendíamos absorver as participações dos sujeitos e os recursos disponíveis. Assim,

consideramos: “a) o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; b) o caráter descritivo; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e d) enfoque indutivo” (GODOY, 1995, p. 62).

A pesquisa apresenta uma abordagem exploratória, porque, conforme Gil (2008, p. 27), pesquisas deste tipo são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado tema. Portanto, na primeira etapa, temos como ponto de partida palavras-chave de conceitos amplos como cultura, patrimônio e educação patrimonial. Na segunda etapa, após as discussões sobre os conceitos amplos, focamos nos projetos estruturantes e, dentre estes, nos detemos no projeto Educação Patrimonial e Artística – EPA, pois, temos como objeto a cultura do cotidiano na escola mediada pelo estudo e vivência da cidade e do seu patrimônio cultural, por meio de práticas de educação patrimonial. Como mencionamos anteriormente, realizamos uma análise temática inspirada em Freire (1987, p. 50). Para ele, a partir do tema gerador, as respostas para as questões que o pesquisador se propõe a buscar serão elucidadas, porém é indispensável as reflexões do pesquisador. E, com base em Freire (1987), o conceito de tema gerador não é uma concepção arbitrária, ou uma hipótese que deva ser comprovada. Se o “tema gerador fosse uma hipótese, a investigação não seria em torno dele, mas de sua existência ou não” (FREIRE, 1987, p. 50).

A análise por intermédio dos temas geradores de Freire (1987) investiga a percepção de mundo dos sujeitos. Com ela, tivemos como objetivo analisar a percepção e o entendimento dos sujeitos sobre a cultura e patrimônio na escola. Conforme Macedo (2017, p. 31), “a investigação temática parte da compreensão dos temas geradores de forma integradora e reificada”. Por isso, pesquisar por meio do tema gerador é investigar o pensar dos homens quanto à realidade e sua atuação sobre ela, que é a práxis dos homens para transformação do mundo (FREIRE, 1987).

Freire (1987, p. 51) ratifica que este tipo de pesquisa “pretende investigar o pensamento-linguagem referido à realidade das pessoas, os níveis de sua percepção, a visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores”. O que serviu de apoio para a construção da análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, pois temos como analisável e universo comum a realidade que eles nos forneceram. Esta percepção é um processo seletivo de apreensão, uma vez que cada pessoa percebe a realidade de forma

diferenciada. Tuan (1980, p.6) afirma que “duas pessoas não veem a mesma realidade. A própria visão científica está ligada à cultura - uma possível perspectiva entre muitas”.

Neste sentido, a investigação a partir do tema gerador proposto por Freire (1987) é um caminho que possibilita a apreensão da realidade dos sujeitos e se insere em uma forma crítica de pensar o mundo. Apresentamos uma proposta de educação pautada no diálogo e na problematização do contexto cultural dos estudantes e, nesse sentido, optamos por uma análise temática baseada em Freire (1987), pois nos fundamentamos em sua concepção de educação voltada para o contexto dos estudantes, para o que é significativo e concreto. Ressaltamos que a proposta de Freire (1987) implica em uma metodologia que não contradiz a dialogicidade e a educação problematizadora. Além disso, as contribuições de Freire (1987) concebem um processo dinâmico e coletivo que propõe o engajamento dos sujeitos da comunidade escolar. Neste caso, o tema gerador é o processo pedagógico que parte de um contexto significativo e visa ao horizonte da investigação e da aprendizagem, numa perspectiva transformadora (MACEDO, 2017).

A metodologia fundamentada nos temas geradores colaborou para a organização desta pesquisa e na concepção do nosso objetivo que é entender se e como a cultura dos estudantes do Ensino Médio se apresenta/representa no cotidiano escolar. Organizamos os tópicos relacionados às culturas dos estudantes, cultura no cotidiano da escola, patrimônio cultural a partir das palavras que elegemos como geradoras, que são culturas e patrimônio, com fundamentação em Freire (1987) e observando parte do que foi relatado na dissertação *A formação docente e o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios formativos*, de Macedo (2017). Com base em Freire (1987), entendemos que a construção do conhecimento está associada à relação dialógica e ao debate que nutrem a produção dos sentidos que criam e recriam saberes e por meio de interações e complementação do que é constituído, conforme se refere Macedo (2017).

Em relação às etapas da pesquisa, nos inspiramos também em Bardin (2006), para a exploração, tratamento dos resultados e interpretação. Pois compreendemos que “o tratamento descritivo constitui um primeiro tempo do procedimento” (BARDIN, 2006, p. 34). Propomo-nos a ir além da descrição e tentar relacionar as falas na busca de interpretar e compreender os sentidos entre elas, com base em Gomes (2009, p. 80) já que “na pesquisa qualitativa a interpretação assume um foco central”. Em Bardin (2006, p. 33), “a técnica de análise pode ser adequada aos objetivos pretendidos, tem que ser reinventada. Se trata de um leque de apetrechos; ou com maior rigor será um único instrumento marcado

por uma disparidade de formas e adaptável”. Com base em Moraes (1999), a matéria-prima da análise de conteúdo constitui-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal e os dados chegam ao investigador em estado bruto, necessitando serem processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência.

Antes de definir o percurso metodológico, tínhamos a intenção de utilizar as técnicas da etnografia com visitas à escola, observação das atividades, entrevista com os participantes, registros fotográficos e anotações. Mas tivemos que seguir por outro caminho e este resultou na obtenção de dados especialmente a partir de formulações e reflexões feitas pelo sujeito entrevistado, que respondeu conforme sua experiência e interpretação de situações vividas. Iniciamos o percurso em março de 2019, quando entramos em contato com a escola e apresentamos a pesquisa à direção e coordenação com a intenção de saber sobre a existência dos projetos estruturantes, em especial o projeto Educação Patrimonial e Artística – EPA, que tem como objetivo o estudo do patrimônio cultural. Após o acolhimento pela gestão do Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz – CEDVQ, retornamos para observações prévias. Pudemos observar a escola, conhecer sua estrutura física e fazer entrevistas informais e exploratórias. Posteriormente, utilizamos como instrumentos a internet e alguns recursos virtuais, uma vez que a pandemia já havia se instalado em 2020.

A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética e Pesquisa - CEP em dezembro de 2019 (Ver Apêndice 4). Em abril de 2020, começamos as entrevistas por intermédio dos meios digitais. Aplicamos os questionários entre os meses de maio e junho de 2020, momento de isolamento social. Neste ponto, o questionário *online* e o *WhatsApp* tornaram-se instrumentos para a coleta de dados. Após repensar e definir a forma de alcançar os sujeitos da pesquisa, estabelecemos conexões com os estudantes, professores, coordenadores e vice-diretor do CEDVQ. Os roteiros foram adaptados por meio do aplicativo *Google* formulários e enviados aos estudantes no mês de maio do ano de 2020 e para os professores e coordenadores no mês de junho deste mesmo ano. Os contatos ocorreram em duas etapas. A primeira consistiu em diálogos via *WhatsApp* com uma coordenadora que mediou a comunicação com os demais participantes.

Os sujeitos da pesquisa foram duas coordenadoras, um vice-diretor representando a gestão, seis professores e 22 alunos, sendo que nem todos responderam às questões, e três estudantes egressos, que participaram dos projetos entre os anos de 2015 a 2018. A segunda etapa consistiu na aplicação de questionários (Ver Apêndices A, B e C) com perguntas

abertas e fechadas. Os questionários foram respondidos de forma assíncrona, no tempo dos sujeitos e sem a presença da pesquisadora. Nas questões de múltipla escolha, apresentamos alternativas de respostas para que uma delas fosse marcada.

- a) Enviamos o *link* para uma coordenadora, que fez a mediação pelo *WhatsApp* e ela reenviou para os demais colegas da gestão e professores (Ver Apêndice G).
- b) A Coordenadora disponibilizou o contato de uma estudante, que recebeu o *link* pelo *WhatsApp* e compartilhou com sua turma do turno matutino e reenviou para duas colegas e estas reencaminharam aos participantes das suas turmas nos turnos noturno e vespertino (Ver Apêndice G).

Os requisitos para participação dos estudantes foram ser estudante do Ensino Médio, ser aluno do CEDVQ, onde se realiza a pesquisa, e ser residente na cidade ou na zona rural de Barra do Choça, que é a cidade onde está situado o Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz – CEDVQ. Também contamos com a participação de três estudantes egressos da escola que concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2018 e 2019. Estes foram indicados pela coordenadora A (Ver Apêndice G), por terem vivenciado de forma ativa os projetos estruturantes do primeiro ao terceiro ano e contribuíram com a pesquisa ao relatar suas experiências com os projetos na escola.

Utilizamos o questionário *online* por ser uma ferramenta viável, pois é o entrevistado quem preenche o instrumento de investigação, sem precisar da presença do pesquisador. Gil (2008) ratifica que os questionários são técnicas de investigação composta por questões submetidas às pessoas para obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Eles são instrumentos de coleta de dados composto por uma série de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. E, conforme Gil (2008), as questões podem ser abertas, fechadas e semiestruturadas.

A pesquisa com aplicação de questionários oferece vantagens, como o anonimato dos participantes e a possibilidade do não constrangimento, pois o entrevistado ou participante não depende diretamente da presença do pesquisador nem dos efeitos dela, que poderiam ser trazidos a partir da linguagem corporal, entonação de voz e outros sinais de expectativas que podem eventualmente pressionar as respostas. Os objetivos da aplicação dos questionários foram coletar informações sobre a cultura dos estudantes no cotidiano escolar; compreender se existe aproximação entre a cultura local e a escola e verificar se o patrimônio local é considerado nos estudos, por meio dos projetos estruturantes e outros

projetos que acontecem no CEDVQ, também refletindo sobre a contribuição destas políticas culturais na formação dos estudantes do Ensino Médio.

### 3.2 PERFIL DO CEDVQ E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Analizamos o Projeto Político e Pedagógico - PPP da escola, que se encontrava em revisão no momento da pesquisa. O PPP é um documento da escola que requer uma revisão constante. Ele não é para ser acabado e engavetado, é um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola (VEIGA, 2002). É para ser revisto continuamente durante os anos letivos e adequado à realidade da escola, sendo observado e atualizado de acordo com as mudanças constantes. Não é apenas para ser elaborado e apresentado quando necessário. Ele deve ser feito e refeito de acordo com as demandas da comunidade escolar.

A partir do PPP, compreendemos a estrutura física e pedagógica da escola e o perfil da comunidade escolar. O Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz – CEDVQ faz parte do Núcleo Territorial Estadual - NTE 20. Enfatizamos que a regionalização por Núcleos Territoriais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) foi criada pelo Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que definiu 27 núcleos equiparados aos Territórios de Identidade (TI). Barra do Choça faz parte do Território de Identidade de Vitória da Conquista - TIVC e do NTE 20. O CEDVQ corresponde a uma das 67 escolas estaduais da rede de unidades escolares pertencentes ao TIVC que é composto por 24 municípios baianos.

O CEDVQ está localizado na Avenida Sergipe s/n, no bairro Ipanema, no município de Barra do Choça, funciona nos três turnos. O colégio oferece aulas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio em cada turno. É a única unidade escolar que atende à cidade de Barra do Choça e zona rural nas proximidades da sede do município e conta com 1007 alunos matriculados. Conforme observamos, as dependências e condições de conservação, amplitude e ambientes da escola precisariam ser mais apropriados. Os recursos didáticos são limitados. Esta é uma escola de médio porte, diretamente envolvida na formação dos jovens do Ensino Médio da cidade de Barra do Choça. E com base no seu PPP carece dos seguintes equipamentos: biblioteca, auditório, laboratório de ciências, laboratório de informática e quadra de esportes coberta.

O PPP informa, e nós também constatamos, que a estrutura física é composta de uma parte interna com duas salas para direção e coordenação, um banheiro de professores e

funcionários, uma sala para secretaria, uma sala de vídeo, uma sala de computadores, um almoxarifado, uma cantina, dois depósitos, uma área coberta e, também, dez salas de aula, dois banheiros para os alunos, duas salas de arquivo, uma sala de leitura, um pátio interno e a parte externa que é composta por uma quadra poliesportiva, uma área pequena ao ar livre com árvores e jardim e dois quiosques e uma área para estacionamento de automóveis.

A escola conta com três projetores e uma lousa digital que não estavam disponíveis para uso por falta de manutenção. Percebe-se que a situação do CEDVQ é semelhante à de outras escolas estaduais da rede pública, com equipamentos tecnológicos muitas vezes em desuso, quando poderiam tornar as aulas mais dinâmicas possibilitando aos discentes realizarem plenamente pesquisas e trabalhos escolares.

Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, contamos com a participação de duas coordenadoras. A Coordenadora A tem diplomas em duas Licenciaturas, Pedagogia e Letras, e estava no cargo há dois anos. A Coordenadora B tem Licenciatura em Pedagogia e era Coordenadora na escola há um ano e quatro meses. Outro entrevistado foi o Vice-diretor que representou a gestão da escola. Ele tem Licenciatura em Física e Mestrado em Ensino de Física. E leciona na escola há 13 anos e está na vice direção há dois anos.

Os professores entrevistados foram seis. Antes de apresentá-los enfatizamos que para a identificação dos participantes no corpo do texto e a fim de preservar suas identidades, optamos por usar a combinação (professor + a letra inicial da disciplina que leciona). Por exemplo, ao nos referirmos ou citarmos o professor de Língua Portuguesa, identificaremos como Professor LP. Desse modo, apresentaremos o perfil dos professores conforme as informações que eles disponibilizaram nos questionários. O Professor B tem Licenciatura plena em Ciências Biológicas, leciona as disciplinas de Biologia e Química. Ele faz parte do quadro de professores da escola há 14 anos. O Professor A leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. O Professor H tem Licenciatura em História e Sociologia e leciona estas duas disciplinas. O Professor de LP leciona Língua Portuguesa. O Professor F tem Licenciatura em Física, e leciona esta disciplina na escola. E o Professor M leciona física, Matemática e Química na escola.

Em relação aos estudantes, participariam da pesquisa 22 que estavam matriculados na escola, mas nem todos devolveram as perguntas integralmente respondidas. Trabalhamos, então, com 10 alunos do terceiro ano, nove alunos do segundo ano e três alunos do primeiro ano. Para identificar os estudantes, utilizamos a combinação do vocábulo Estudante + letras na ordem alfabética. E três Estudantes egressos, os quais

denominamos Estudante egressos + letras iniciais do seu nome no corpo do texto, estes formaram no Ensino Médio no CEDVQ entre 2018 e 2019.

### 3.3 O PPP, O CURRÍCULO DO CEDVQ E A CULTURA LOCAL

O projeto político e pedagógico - PPP reflete o trabalho coletivo de cada escola. É um documento instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Esta Lei estabelece, no artigo 14, inciso I, que “os profissionais da educação devem participar da elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996). O PPP da escola apresenta questões pertinentes ao ensino aprendizagem e também é um mediador entre a cultura da escola e a cultura geral da sociedade. É um meio de viabilizar que a escola funcione democraticamente e com qualidade também no que se refere à formação do ser social.

A autonomia da instituição baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar como expressão formalizada de seu ideal de educação. E isso permite autonomia e democracia na organização pedagógica e nas relações escolares. Por ser considerado um documento próprio de cada escola, pautado na LDB de 9394/96 e diretrizes curriculares para educação básica, o PPP precisa estar de acordo com as necessidades específicas de uma determinada comunidade escolar, ou seja, deve ser “[...] construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2002, p. 2).

O PPP do CEDVQ, com data de 2017, segundo a Coordenadora A, encontra-se em reelaboração. O documento tem como objetivo “desenvolver e implementar novos caminhos que estimulem o aluno a recriar novos saberes, a descobrir a importância desses novos conhecimentos para a sua vida” (PPP da CEDVQ, 2017, p.35). E a missão é “a valorização das diversidades culturais étnicas, raciais, de gênero e sexualidade” (PPP do CEDVQ, 2017, p.35). Para os elaboradores, é considerado flexível, com a participação dos envolvidos no processo de educação e busca atender aos anseios da comunidade escolar.

Embora tenha uma missão que demonstra ser uma escola inclusiva, o documento aponta altos índices de desistência e reconhece as causas da exclusão que ocorre, principalmente no turno noturno. Conforme entendimento formulado pelo PPP do CEDVQ, os motivos para a exclusão são:

- a) falta de pré-requisitos curriculares; b) Falta de perspectiva dos alunos para o futuro; c) adesão ao trabalho no período da colheita do café; d)

falta de eficácia da metodologia de ensino aplicada ao turno noturno; e) pouca ou nenhuma participação dos pais na educação dos filhos; f) insuficiência de recursos financeiros, didáticos e/ou tecnológicos; g) inexperiência pedagógica de alguns profissionais da (PPP DO CEDVQ, 2017).

Estas informações citadas constam no projeto pedagógico da escola, versão de 2017, porém a Coordenadora A pontuou no momento que o documento está sendo editado para adequar-se à realidade atual. Percebemos que a escola reconhece os problemas que os estudantes vivenciam e os seus motivos. E, no PPP, relata a falta de perspectivas dos estudantes, a necessidade de trabalhar e a falta de metodologias adequadas para que estes jovens do turno noturno permaneçam na escola. Conforme Santos, Castro e Araújo (2021, p. 7), “o atual cenário político-econômico brasileiro impõe desafios à docência e faz com que seja essencial que a compreendamos em seus pressupostos teóricos e metodológicos em face aos contextos e demandas da sociedade contemporânea”. Estes autores sublinham, ainda que, “a atuação docente se situa num contexto social específico, com uma função social a cumprir; compõe um espaço de inclusão e ser agente transformadora das relações humanas e por elas ser transformada, em um ciclo constantemente mutável e em evolução (SANTOS; CASTRO; ARAÚJO, 2021, p.7). Essa realidade exposta no documento demonstra a exclusão escolar dos estudantes trabalhadores. Arroyo (2001) menciona que eles têm o direito à formação, ao conhecimento, à cultura, à emancipação e à dignidade. Para o autor, a exclusão de jovens e adultos acontece de forma perversa nas escolas, que muitas vezes não oferecem condições cognitivas e culturais para a permanência deles nas instituições escolares.

Fatores como dificuldades familiares, econômicas e culturais, ocorrem, além daqueles relacionadas ao trabalho, pois jovens e adultos, especialmente do turno noturno, são trabalhadores que necessitam sustentar suas famílias. Esta condição contribui para que deixem a escolarização em segundo plano. O PPP do CEDVQ apresenta os estudantes do noturno como “trabalhadores, jovens, adultos, pais e ou mães de família que deixam a escola para trabalhar. E retornam aspirando uma melhora na qualidade de suas vidas”. Eles são excluídos do espaço escolar (ARROYO, 2001) e permanecem em tempos de exclusão, desemprego, subemprego, lutando pela moradia, pelo trabalho e pela vida. Como os jovens que inspiraram a educação popular na década de 60, as suas condições existenciais os condenam à exclusão (ARROYO, 2001). Com base no PPP do CEDVQ, para solucionar tais questões, cabe à comunidade escolar, familiar, social e cultural repensar as ações no que concerne às práticas pedagógicas. O processo de ensino aprendizagem para os jovens e

adultos do turno noturno deve ser pensado considerando as especificidades dos educandos trabalhadores, incluindo-se a realidade econômica, social e cultural.

Em relação aos estudantes que frequentam a escola nos turnos matutino e vespertino, estes são adolescentes, filhos de trabalhadores rurais, de funcionários públicos, estadual e municipal, trabalhadores da construção civil, do comércio etc. Os pais, muitas vezes, não dispõem de tempo, nem de condições para acompanhar o andamento das aulas dos filhos. Em casos como estes, a escola teria que criar condições para evitar a repetência e a exclusão. A escola deve se esforçar em garantir o desempenho satisfatório de todos (VEIGA, 2002).

No PPP da escola, consta que, na visão dos educadores, os estudantes “veem a escola como um local de diversão e não como um espaço voltado para o estudo e produção de conhecimentos e aprendizagens”. E que os estudantes se “sentem atraídos e interessados por outras atividades divergentes das propostas do ambiente escolar”. Consta, também, que os estudantes “não têm uma boa perspectiva de vida e são carentes de pré-requisitos básicos no processo de ensino aprendizagem” e que, além disso, “não dispõem de tempo para realizar as atividades escolares, não acompanham a rotina escolar devido ao cansaço físico do cotidiano” (PPP DA ESCOLA, 2017).

Não podemos observar na realidade escolar as informações contidas no projeto pedagógico da escola, porque o contato que tivemos com os sujeitos foram virtuais, não realizamos observações na escola para compreender o perfil dos estudantes e suas formas de interação. E também, foi impossível o diálogo presencial para escutar sobre as percepções dos estudantes em relação ao cotidiano e suas relações com as atividades escolares. Desse modo, estas informações apresentadas na pesquisa são provenientes do que está registrado no PPP da escola.

Este desinteresse mencionado no texto do PPP do CEDVQ acontece porque a escola não oferece condições para que os estudantes permaneçam nela, negando aos jovens, em nome da igualdade de oportunidades, espaços educativos e culturais possíveis para sua condição de excluídos (ARROYO, 2001). No CEDVQ, esta seria a realidade a ser constatada. Os jovens veem a instituição escolar como uma obrigação imposta pelos pais e, em vários casos, eles nem desejariam estar lá, por não verem sentido na escola como ela é estruturada. Para os jovens interagirem e se interessarem pelas aulas, eles precisam ser atores no processo de ensino aprendizagem e não apenas espectadores.

A aplicação do currículo escolar do CEDVQ é garantida por meio dos conteúdos ministrados em aulas, dos conteúdos propostos para estudo fora da sala de aula e dos projetos com temas transversais e interdisciplinares. Com base no documento da escola, a composição curricular ainda segue a proposta formulada para o Ensino Médio, baseada nos Planos Curriculares Nacionais – PCN de 1997<sup>10</sup>, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Matriz Curricular para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e nas listagens ordenadas pelos livros didáticos. Apesar destes documentos orientadores, no cotidiano escolar, as práticas e experiências vividas pelos docentes e discentes não podem ser previstas e nem sugeridas pelos guias curriculares, pois a realidade da sala de aula é reformulada de forma inevitável pelos professores e estudantes que vivenciam o dia a dia da escola (ARROYO, 2001).

Para Veiga (2002, p. 7), “o Currículo é uma construção social e pressupõe a sistematização dos meios; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los são processos que compõem uma metodologia de construção de conhecimento escolar”. Para entender como os componentes curriculares abordam a cultura e o patrimônio cultural no cotidiano escolar, verificamos as matrizes curriculares de Geografia e História e de outras disciplinas das Ciências Humanas, com ênfase nas relações sociais e transformações no espaço. Em relação às disciplinas Geografia e História, conforme o PPP do CEDVQ, os docentes seguem orientações dos PCNs de 1997 e fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que contemple os principais avanços ocorridos nestas disciplinas. A matriz curricular de Geografia objetiva que os alunos se percebam como atores na construção de paisagens e lugares e que se compreendam como responsáveis pelo trabalho social e a natureza. A matriz curricular de História tem como pressuposto o aprendizado da realidade na sua diversidade, nas múltiplas dimensões temporais. Destacam-se os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais (PPP DA ESCOLA, 2017).

O PPP não apresenta informações referentes aos projetos estruturantes como meio de sistematização e apreensão de conteúdos referentes à cultura e patrimônio local. Aparentemente, no PPP, estes projetos são integrados às Feiras de Ciências e Feiras Culturais e contam com a participação da comunidade escolar. Também não constam no

---

<sup>10</sup> Com base no PPP a escola ainda segue os PCNs de 1997

projeto pedagógico da escola informações sobre metodologias e recursos didáticos para estudo do patrimônio cultural da cidade.

### 3.4 CULTURAS DOS ESTUDANTES NO CEDVQ

Os jovens precisam vivenciar as suas diversas culturas no espaço escolar. Para Santomé (1995) dificilmente se encontram nas instituições escolares o que se denomina de cultura popular e culturas juvenis. Ele considera estas culturas como formas de vida, ocupações e produtos que envolvem o cotidiano dos alunos e alunas fora das escolas. Por isso, analisaremos se a aplicação dos projetos estruturantes e demais projetos desenvolvidos no Colégio Estadual Dária Viana de Queiróz - CEDVQ promovem a valorização e reconhecimento da cultura e patrimônio local.

Os projetos estruturantes aconteciam no CEDVQ há seis anos. Nos últimos dois anos, não puderam ser executados na escola em sua integralidade. Constatamos na trajetória da pesquisa que não foram executados no CEDVQ em 2020, pois durante quase todo o ano não houve aulas presenciais na rede estadual de ensino do Estado da Bahia, por causa da pandemia. Além disso, percebemos que os estudantes matriculados no segundo ano do Ensino Médio, em 2020, não tiveram oportunidade de participar dos projetos estruturantes no ano anterior, pois, conforme a Coordenadora A, em 2019 não houve atividades dos projetos no CEDVQ. O Estudante egresso C afirma que “neste ano, aconteceu uma gincana, que contemplou atividades de dança, música, poesia, enquanto que os projetos estruturantes foram opcionais. Como houve poucas inscrições, reuniram-se várias turmas para formar os grupos de dança e etc.”. A Estudante egressa J ratifica que “em 2019 só teve a feira de ciências, aí fizeram um sarau pra algumas pessoas apresentarem”. Com base nas respostas dos sujeitos da pesquisa, compreendemos que em 2019 não realizaram os projetos estruturantes conforme os objetivos e etapas estabelecidas pelos seus idealizadores (Ver Apêndice F).

Por isso, compreendemos que os estudantes do primeiro e do segundo ano do ensino médio do CEDVQ não tiveram acesso aos projetos estruturantes. Ressaltamos que estes eram inicialmente e em grande parte os que analisaríamos para obtermos respostas para as questões da cultura dos estudantes na escola. Então, para compreendermos as contribuições dos projetos para o estudo da cultura e do patrimônio local, para além dos projetos estruturantes estabelecidos pela SEC/BA, abordamos, também, os projetos da própria escola e seus resultados. As culturas de estudantes do CEDVQ também foram observadas

com base nas vivências e perspectivas dos sujeitos da pesquisa que são as Coordenadoras A e B, Vice-diretor, os Professores, os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e três Estudantes egressos. Estes últimos tiveram experiências concretas com os projetos estruturantes durante o processo de formação no Ensino Médio. Entendemos que os estudantes matriculados no primeiro e segundo anos, possivelmente conheceriam os projetos estruturantes e o projeto Educação Patrimonial e Artística - EPA em 2020, caso não estivéssemos vivenciando a pandemia mundial da COVID 19 que afastou os estudantes das aulas presenciais.

Ressaltamos que os projetos estruturantes são idealizados e promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA. Como mencionamos no capítulo dois, ao abordarmos sobre as etapas do projeto EPA, em relação à adesão aos projetos estruturantes, as escolas que pretendem disputar a premiação na última etapa, momento da competição entre as unidades escolares por Núcleo Territorial Educacional - NTE, não devem alterar os procedimentos dos projetos. É preciso enviar relatórios ao NTE - 20 informando a participação da escola, dos estudantes e professores e sobre o projeto e a realização das fases e etapas estabelecidas, para que tenham acompanhamento dos idealizadores.

Por isso, buscamos compreender o que são os projetos estruturantes para os sujeitos da pesquisa e como aconteceram na escola. A Coordenadora A afirma que eles são desenvolvidos pela SEC/BA e têm o objetivo de dinamizar a escola, motivar os estudantes, incentivar a cultura e a descoberta de talentos. E, no CEDVQ, costumam ser executados os seguintes projetos estruturantes ofertados pela SEC/BA: Produção de Vídeos (PROVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE); Tempos de Artes Literárias (TAL); Encontro de Canto Coral (Encante); e mostra de Dança Estudantil (DANCE).

No percurso da pesquisa, constatamos que o projeto estruturante Educação Patrimonial e Artística - EPA, que tem como escopo o incentivo ao estudo do patrimônio cultural local, não foi citado pelos coordenadores e professores como um projeto realizado na escola. Em compensação, o Vice-diretor afirma que houve projeto com objetivos parecidos nas feiras de ciências e feira cultural que também são sugeridos pela SEC/BA com objetivos de promover a cultura e experiências científicas na escola. O Estudante egresso C confirma que “os professores passaram umas pesquisas sobre a origem de Barra do Choça - BA”, no entanto, “nunca fomos tirar foto nas ruas e identificar os patrimônios”.

Conforme o testemunho do estudante, a escola não segue as etapas e metodologias estabelecidas pela SEC/BA para o projeto EPA que são;

Primeira Fase identificar os sentidos atribuídos ao patrimônio. Segunda Fase Exposição dos álbuns com registros e diagnósticos dos olhares fotográficos sobre o patrimônio artístico e cultural. Exposição dos produtos em evento estadual para uma comissão organizadora e julgadora; Seleção da equipe que representará a escola. Terceira Fase Pré-seleção dos álbuns patrimoniais; Apresentação/exposição das Aventuras Patrimoniais (BAHIA, 2015).

Constatamos que o projeto EPA não aconteceu no CEDVQ seguindo as fases e etapas citadas acima. E, também, notamos que os docentes reinventam estratégias e adaptam os projetos ofertados pela SEC/BA de acordo com a realidade e contexto da escola. Eles realizam práticas educativas com base nos projetos estruturantes, mas sem seguirem normas. Além disso, costumam fazer a junção destes projetos para o estudo da cultura local. O estudante egresso C considera que os projetos não são realizados de forma isolada, pois “sempre era passado para a gente o Tempo de Arte Literária -TAL como se tivesse junto com o EPA”. Além disso, conforme o Estudante R, os docentes trabalhavam sobre a cultura local, também nos projetos de feiras de culturas que eram realizados na escola. “Na feira cultural, realizavam-se estudos sobre a cultura local”, disse.

Para os alunos, não há uma diferenciação dos projetos estruturantes em relação aos projetos do CEDVQ. Ao perguntarmos quais são os projetos existentes na escola, o Estudante egresso C afirma que os projetos estruturantes que aconteceram na escola em 2017 e 2018 foram teatro, dança, poesia e música. Para a Estudante egressa J, os projetos foram “feira cultural, feira de ciências e, no último ano (2019), uma gincana interdisciplinar, e que houve uma junção da feira cultural com uma gincana”. O Estudante egresso R afirma que os projetos são “feira de ciências, gincana da diversidade, projetos de consciência negra e outros”. Por meio das respostas dos estudantes egressos, fica claro que os projetos estruturantes aconteciam no CEDVQ até o ano de 2018 e que foram adaptados aos da escola e, às vezes, integrados à feira de ciência e à feira cultural, ou seja, a partir da realidade apresentada, percebemos que não foram executados na integralidade do que é proposto e/ou oferecido pela SEC/BA, mas eram realizados juntos a outros da escola para o estudo da cultura local.

Para melhor entendimento, perguntamos às Coordenadoras e Vice-diretor sobre os projetos estruturantes e como aconteciam na escola. A Coordenadora B diz com objetividade que “são projetos de arte e cultura desenvolvidos pela Secretaria de Educação

da Bahia”. O Vice-diretor afirma que são “projetos diversos com foco em habilidades menos trabalhadas no dia a dia da sala de aula, exploram produções artísticas, criatividade e produção em geral”. O Vice-diretor acrescenta que os projetos são interdisciplinares, com a integração de vários componentes curriculares na realização das atividades e acontecem no turno das aulas.

Os projetos são definidos pela SEC/BA e são readaptados aos existentes na escola como Feira de Ciências, Feira Cultural, Projeto de leitura, Gincana cultural, rodas de conversas, Projeto Ditadura Nunca Mais, entre outros. Além desses projetos, existem outros elaborados pelos professores em sua área de atuação, de forma fragmentada” (Vice-diretor em 19 de junho de 2020, em entrevista concedida à autora).

Isso demonstra que a escola e os docentes usufruem de autonomia e criatividade para adequar estas políticas culturais à realidade do CEDVQ. Embora os projetos estruturantes tenham as orientações pedagógicas estabelecidas pelos idealizadores para a execução, os docentes realizam de maneira que, para além da premiação, sejam significativos para os estudantes. Eles recriam e transformam de acordo com o cotidiano dos educandos. Assim, a partir de uma dificuldade, assume-se o entendimento de que o “papel criador e recriador, o da reinvenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos” (FREIRE, 1978, p.14) precisa ser incorporado.

Perguntamos aos educadores se eles acreditam que os projetos estruturantes contribuíram para a formação dos estudantes, quando realizados na escola. A Coordenadora A disse que o projeto, que traz a cultura como mote, “melhora a motivação dos estudantes, no sentido de frequentar a escola e estudar continuamente. A Coordenadora B afirma: “promove a autonomia dos jovens, a motivação em novas maneiras de aprendizagem e a inovação nos métodos dos professores”. Para o Vice-diretor, os projetos estruturantes “enriquecem a prática docente e contribuem para explorar novas habilidades dos estudantes”. As falas dos professores confirmam Silva (2013). Este autor considera que as políticas socioculturais nas escolas melhoram as condições de vida e realizam intervenções educativo-culturais focalizadas na formação dos indivíduos e promoção da cultura na escola. Além disso, as políticas culturais tendem a produzir intervenções político-culturais, nas condições de vida dos habitantes das cidades brasileiras e formas de ação política circulam pelas instituições e pelas cidades, revelando novas possibilidades de intervenção nos cotidianos escolares e nas cidades (SILVA, 2013).

Estas políticas socioculturais citadas por Silva (2013) alcançam as escolas brasileiras por meio de diversos programas e projetos a fim de incentivar os estudantes a

participarem de forma ativa de atividades culturais na escola. No caso do CEDVQ, para compreender o interesse dos estudantes em participar destas práticas educativas interrogamos as Coordenadoras A e B e Vice-diretor: “Os alunos demonstram interesse pelos projetos?” O Vice-diretor respondeu que “a maioria tem interesse pela premiação”. A Coordenadora A afirmou que os alunos “não têm muito interesse. Boa parte só participa se tiver premiação ou notas envolvidas”. E para a Coordenadora B, “a Secretaria de Educação, a equipe gestora e os professores deveriam articular de forma motivadora os projetos estruturantes. A Coordenadora A e o Vice-diretor também acreditam ser necessário maior empenho dos docentes e mais recursos para melhorar a qualidade destes projetos na escola.

Aos professores, também perguntamos sobre a participação dos estudantes, se eles “teriam interesse nos projetos propostos”. Para o Professor H, “nos primeiros anos dos projetos entre 2015 e 2016, os alunos tinham um interesse e uma curiosidade maior, mas, com o tempo se percebeu que o interesse e a empolgação foi diminuindo, a ponto de participarem como uma atividade avaliativa da escola”. O Professor L também pontua que “o aluno participa pela premiação/pontuação”. Enquanto que o Professor M analisa que “há alunos que, apesar de buscarem de início a premiação, tomam gosto pelo projeto e o abraça e leva à sério, e nos anos seguintes tem um maior interesse na participação”. Já o Professor F disse que “vai do perfil do aluno, como ele enxerga o projeto”. Além dos coordenadores e professores, os estudantes, também abordaram sobre a premiação. Conforme os Estudantes J e R, a premiação pela participação eram apenas as notas. E o Estudante C confirma que “os estruturantes, no primeiro ano estava concorrendo a uma viagem para Rio de Contas. No segundo ano não teve premiação, que eu me lembre não teve, por falta de recurso”.

Após o entendimento de que nem todos os projetos estruturantes acontecem no CEDVQ e que a comunidade escolar não é obrigada a aderir aos projetos sugeridos pela SEC/BA e nem seguir as etapas estabelecidas, perguntamos aos educadores como ocorreriam as escolhas dos projetos estruturantes. “De que maneira acontecia a escolha das modalidades dos projetos estruturantes? Os estudantes participavam desse processo?” Conforme a Coordenadora A, “não havia participação dos alunos, o que considerava errado. E complementou que “buscamos inserir as modalidades nos projetos que realizamos e escolhemos os que não têm muito custo, pois a escola não tem recebido verbas para realização dos projetos”. O Vice-diretor reiterou que “nos últimos anos tivemos poucos alunos inscritos e nem todas as modalidades foram contempladas, ou seja, muitas vezes não

havia o que escolher. São apresentadas todas as modalidades, mesmo que não haja adesão de algumas”.

Perguntamos aos estudantes qual a opinião deles sobre os projetos estruturantes e demais projetos da escola. Dentre os 22 estudantes que responderam, 14 consideram os projetos estruturantes e os projetos da escola importantes, pois possibilitam o ensino aprendizagem da cultura local. Cinco concordam que os projetos ajudaram na formação cultural. O que está de acordo com a opinião das Coordenadoras A e B e Vice-diretor que consideram os projetos importantes na formação dos estudantes.

Constatamos, com base nas falas da Coordenadora A e Vice-diretor, que os docentes escolhiam os projetos na jornada pedagógica. E optavam por aqueles que menos gastos pudessem representar para serem executados. Além disso, a escolha acontecia sem a participação dos estudantes. Refletimos que a escola precisa apresentar os projetos aos estudantes, sensibilizar sobre a importância e particularidade de cada projeto e ouvir as opiniões deles. Além de buscar compreender com quais projetos estruturantes os estudantes se identificam ou associam à sua realidade e quais atendem às condições culturais ou fazem sentido para eles.

Os professores como criadores e recriadores podem planejar projetos com um custo financeiro baixo ou mesmo sem custo. Metodologias de ensino como pesquisas, produção de textos literários, debates, discussão de filmes, produção e exposição de poesias, fotografias, danças, desenhos, e explorando as ruas e bairros da cidade são recursos educativos e possibilidades de despertar o senso crítico e criativo em sala de aula e transformá-la em um laboratório de produção do conhecimento, reflexão, criticidade e criatividade.

Percebemos que os estudantes, por não exercerem o ato político de escolha e tomada de decisão com os professores perdem o interesse em participar das atividades na escola. É preciso problematizar essa situação, com a finalidade de resolver obstáculos ao engajamento dos educandos. Eles devem ser os protagonistas e terem a oportunidade de “dizer a sua palavra” (FREIRE, 1981, p. 40) e expressar seu ponto de vista sobre a escolha dos projetos na escola. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p.58) diz que “ensinar exige saber escutar”. [...] “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Ainda com base em Freire (1996) compreendemos que o diálogo entre educador e educando, a

escuta crítica e flexível possibilita a problematização e superação de barreiras que impedem as pessoas de serem atuantes nas práticas escolares.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p.44).

Com base em Freire (1987, 1996), refletimos sobre a necessidade de a escola ser inclusiva e problematizadora e propor o diálogo entre educador e educando nas práticas pedagógicas. Os educandos precisam de oportunidade para exercitar o direito político de tomar decisões, falar e expressar suas opiniões, suas culturas e serem respeitados e não excluídos. E aqui ressaltamos, com base em Freire (1996, p. 62), a importância da escuta e do respeito ao outro, que são atitudes emergentes no cotidiano escolar e na sociedade.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los (FREIRE, 1996, p.62)

A escola como espaço do exercício de atitudes críticas, precisa ser emancipadora como propõe Freire (1967, 1987), e aos educadores e educandos devem ser oferecidas condições de ensinar e aprender em um ambiente onde o respeito a diversidade das culturas, permitam lhes vivenciarem a sua identidade, suas formas de pensar, ser e existir sem preconceitos e discriminações de qualquer natureza.

### 3.5 CULTURAS E COTIDIANO DOS ESTUDANTES DO CEDVQ

Refletimos que, como educadores, precisamos construir uma escola inclusiva, acolhedora e que respeite as diversas culturas dos jovens do Ensino Médio e suas formas de pensar, ser e existir. Nós nos apoiamos em Freire (1987), autor necessário em tempos atuais, pois ele utiliza-se da realidade como ponto de partida, como via para despertar o pensamento crítico. E também defendemos a cultura do cotidiano, como o lugar onde as relações humanas acontecem, o plano do vivido, onde se constrói os significados e sentidos tecidos pela história. Lugar onde se produz a identidade, reconhecimento (CARLOS, 2007). É com o seu saber e fazer cotidiano, com as práticas e táticas diárias, que as pessoas transformam, criam e interferem na sua realidade (FREIRE, 1989). Ainda conforme o

referido autor, ao professor e à escola cabe não só respeitar os saberes socialmente construídos, os quais as classes populares levam a ela, como discutir a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996). Por isso, ancorados na proposta de temas geradores de Freire (1987), que propõe aos sujeitos a percepção de dimensões significativas de sua realidade e busca da criticidade e criatividade inerente aos seres humanos, buscamos, neste tópico, entender a concepção de cultura para os sujeitos da pesquisa (Ver Quadro 5).

Quadro 5 - Concepção dos docentes sobre cultura

<b>Para você, em que se constitui a cultura?</b>	
Professor B	São imposições que vão sendo moldadas de acordo com a necessidade, adaptabilidade e necessidade, das pessoas, cultura é um conhecimento moldado para atender satisfações locais e regionais e globais.
Professor H	É parte integrante da formação humana com seus valores, acervos materiais e imateriais. É algo vivo, fluído, podendo se modificar e de grande importância para a formação da personalidade de um povo ou de uma nação.
Professor L	Pode ser considerada cultura toda ação que retrata um coletivo, uma tradição de um povo, um costume que não é imposto, mas que já está arraigado no seio da comunidade.
Professor F	É a representação da vida das pessoas, de diversos credos, raças e racionalidade através das artes (teatro, música, ...)
Professor M	Conjunto de valores, dogmas, atitudes e costumes de um povo de uma determinada região, podendo ser uma microrregião ou uma macrorregião.

Elaborado pela autora a partir das entrevistas aplicadas em junho de 2020

Na perspectiva do Professor B, a cultura é “[...] um conhecimento moldado para atender satisfações locais, regionais e globais”. Os professores relacionam a cultura ao modo de ser e pensar das pessoas, ao definirem a cultura como valores, atitudes, tradições de um povo, costumes, dogmas, credos e raças. A visão de cultura do Professor B coaduna com o entendimento de Chauí (2011) quando diz que cultura, também são as regras, normas, leis, que ordenam os modos de comportamentos para a vida em sociedade. Freire (1989) afirma que a história e a cultura são domínios dos seres humanos. Ele ratifica que “os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica” (FREIRE, 1987, p.52).

Para além das tradições de gerações anteriores, a cultura é produzida e vivenciada no dia a dia e está atrelada ao modo de ser, saber e fazer das pessoas. Certeau (1998) diz que a cultura popular se apresenta em artes de fazer, em consumos combinatórios e utilitários. Com motivação também neste entendimento, questionamos os docentes sobre

onde e/ou quando eles identificam cultura no cotidiano escolar do CEDVQ. Para o Professor M, a cultura no cotidiano escolar é perceptível nos modos de “falar, agir, vestir, se relacionar, e também nos alimentos que se consomem”. O Professor H ressalta que identifica a cultura no cotidiano quando os alunos expressam os “valores presentes na cidade”. E enfatiza que “a formação cultural é um elemento importante na visão de mundo, no lugar de fala e nos hábitos dos alunos”.

Questionamos, também, aos docentes sobre a importância da cultura para a formação dos estudantes. Para o Professor B, a cultura “permite identificar elementos regionais e confere identidade local e sentimento de pertencimento”. O Professor H afirma que “não dá para pensar a formação dos valores, da visão de mundo e das escolhas dos alunos sem considerar as influências culturais que recebem”. E o Professor F garante que a cultura “mostra a importância das diferentes formas de vida no nosso país”. Além disso, conforme o Professor M, “traz valorização para o indivíduo, e aquele que não entende sua cultura não consegue se valorizar, ela está sempre em busca de outra coisa.” As falas dos docentes sobre a importância da cultura na formação dos estudantes coadunam com a reflexão de Santomé (1995) e com o entendimento de que o ensino aprendizagem que ocorre na escola, é também uma maneira de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político.

Definitivamente, Freire (1987) nos ajuda a refletir sobre a importância de problematizar a cultura do cotidiano, sobre o modo de viver, o modo de produzir, interagir e se relacionar com o ambiente. Reforçamos que a relação da educação com a cultura colabora na formação do sujeito autônomo, capaz de tomar suas decisões e ser atuante diante das situações que se apresentam no seu espaço e tempo (FREIRE, 1987). Compreendemos que os educandos são construtores de culturas no seu cotidiano e ressaltamos a importância de respeitar e valorizar as culturas deles na escola. Os professores devem auxiliá-los nesse processo de reconhecimento e valorização, porque “uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino é divulgar e promover a cultura nas escolas”, conforme a LDB/9394/96.

Como mencionamos no segundo capítulo, normas legislativas como o Decreto Lei 10. 639 de 2003 estabelecem a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e, posteriormente, o Decreto nº 11.645, de 2008, para atender a cultura indígena e promover as diversas culturas na escola. Diante disso, perguntamos aos professores se eles

percebem no cotidiano escolar práticas de desrespeito às culturas dos alunos. Para os professores, é recorrente o preconceito no espaço escolar. Conforme o Professor B, “estilos e culturas são ridicularizados em detrimento de culturas europeias”. Para o Professor H, “a escola é um lugar de conflitos, onde visões de mundo, lugares de fala e diferenças se confrontam, nem sempre ocorre o respeito ou uma postura de tolerância diante dessas diferenças”. E o Professor F afirma que percebe “preconceitos associados à religião”.

Os estudantes também relataram nas suas respostas situações de racismo na escola. O Estudante F cita o racismo como uma limitação ou omissão dos conhecimentos culturais na escola. Portanto, a leitura dele reconhece o racismo como preconceito no campo da cultura. Para o Estudante E, “a escola não abrange a questão cultural. O racismo impede os professores de mostrar a realidade, principalmente, da Bahia, nossa verdadeira história”. Eles demonstraram que há necessidade de discutir o racismo, a sexualidade e o gênero nas aulas. Tanto que, por não serem promovidas estas discussões, o Estudante egresso R disse que propôs aos professores, quando era líder de classe, o projeto Consciência Negra, para discutir sobre a cultura afro-brasileira e sobre o racismo na escola e na sociedade.

Até o projeto de Consciência Negra foi uma ideia minha com alguns alunos e uma professora, que chegou junto à coordenação e deu a ideia do projeto, que foi um grande sucesso, que era algo que não ocorria mais, e a minha reivindicação tanto ao projeto estruturante era exatamente por isso porque as pessoas do primeiro e do segundo ano que estavam chegando não teve a graça, não teve como de participar e pode ser que futuramente também não tenha. É uma pena não ter tido ano passado e não se sabia se este ano teria ou não (Estudante egresso R, em maio de 2020).

As diversas culturas e discussões sobre o respeito ao outro devem fazer parte do cotidiano escolar e não apenas em datas comemorativas. Os alunos precisam destes debates na escola. Conforme o Estudante egresso R, estas práticas educativas são tão relevantes que eles buscam e propõem aos docentes projetos que tratem das diversas culturas, da discriminação racial, do desrespeito às diferenças, da falta de oportunidades e sobre desigualdades sociais.

Notamos na fala do Professor B, e dos estudantes, que na escola ainda existe a negação da formação cultural brasileira, apesar de termos origens culturais e históricas ligadas às culturas portuguesa, africana e indígena. Embora até ocorram discussões na sociedade, nas universidades e que sejam estabelecidas políticas educacionais, que reforçam o respeito às diversas culturas, ainda presenciamos situações de intolerância. A escola reflete a sociedade no que diz respeito às práticas preconceituosas e discriminatórias. Mas é também no espaço escolar, por meio da promoção ao respeito às pessoas e as suas

culturas, que devemos debater e buscar resolver esta situação limitante. O Plano Estadual de Educação – PEE da Bahia orienta uma educação pautada no respeito à diversidade, no respeito aos direitos humanos e no combate a todas as formas de discriminação e intolerância. Mas estas ainda são barreiras a serem superadas.

Por isso, buscamos compreender a cultura na perspectiva dos estudantes do CEDVQ, que foram sujeitos da pesquisa (Ver Quadro 6).

Quadro 6 - Entendimento de cultura dos alunos

<b>O que você entende como cultura?</b>	
Estudante A	É um conceito amplo que apresenta o conjunto de tradições e costumes de determinado grupo.
Estudante B	Filme musica novela história entre outros.
Estudante C	O que traz a sempre lembrar as tradições e riquezas do local.
Estudante D	Uma manifestação de um determinado povo ou localidade.
Estudante E	Cultura representa um conjunto de tradições e crenças de uma região.
Estudante F	Um conjunto de tradições, crenças e costumes de determinado grupo social.
Estudante G	Tudo o que tem valor seja uma música uma religião etc.
Estudante H	Cultura é ir a fundo nas tradições de sua cidade, e desde uma comida a uma festa. É não deixar que se acabe coisas que os mais velhos residentes em nossa cidade faziam. Cultura é tudo aquilo que presenciamos, em tudo tem uma cultura por trás de sua história.
Estudante I	Tudo de bom.
Estudante J	Tudo que foi trago pelos os escravos (sic).
Estudante L	Aquilo que é semeado em determinado local. ou coloca ou tira os pontos ao final
Estudante M	Dança, música, entre outros (sic).
Estudante N	Aquilo que tem uma história.
Estudante O	Toda forma de se expressar.
Estudante P	Tudo que é desenvolvido por um grupo.
Estudante Q	Toda a identidade de um povo, de uma sociedade. Assim que podemos compreender sua formação e pensamentos.

Elaborado pela autora a partir das entrevistas aplicadas em maio de 2020

Percebemos que os alunos entendem cultura como as tradições, músicas, costumes, formas de expressar, histórias e crenças de um povo, de uma cidade ou região. Além das manifestações como significado. Alguns alunos não se percebem como construtores da cultura local ao considerar a cultura como “aquilo que tem história”; [...] “aquilo que é semeado em determinado local”. Ou mesmo, ao relacionar a cultura apenas às experiências das pessoas mais velhas. A percepção é que estes estudantes não se reconhecessem como atores na construção da cultura no seu cotidiano. Outros têm um entendimento de cultura atrelada às experiências e tradições deixadas pelos moradores mais antigos, pois, conforme o Estudante H, “cultura é ir a fundo nas tradições de sua cidade, é desde uma comida a uma

festa. É não deixar que se acabem coisas que os mais velhos residentes em nossa cidade faziam. Cultura é tudo aquilo que presenciamos, em tudo tem uma cultura por trás de sua história”. Este entendimento de cultura do Estudante H está, também, associado ao conceito de patrimônio cultural imaterial. Pois, entendemos que patrimônio cultural são manifestações e expressões que a sociedade cria e que, com o tempo se acumulam com as manifestações das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui e as modifica de acordo com sua história e necessidades (GRUNBERG, 2007).

Percebemos que o entendimento de cultura dos alunos não é associado apenas a bens materiais. A lavoura cafeeira, as festas juninas, a cavalgada ecológica, assim como as festas religiosas são apontadas pelos estudantes como cultura local. Aparentemente, tudo isso é parte da memória coletiva dos moradores, conectando-os em um sentimento de pertencer à “terra do café”. As festas juninas são consideradas, também, patrimônio cultural local, por isso os moradores de Barra do Choça, assim como os de outras cidades, se programam para este evento e o aguardam o ano todo. Como mencionamos no capítulo um, neste período as escolas se preparam para os festejos juninos com quadrilhas, quermesses, os estudantes preparam comidas típicas da tradição nordestina e comercializam na comunidade local em espaços públicos como praças, ruas, quadras escolares e ginásio. No caso do CEDVQ, a escola trabalha a cultura nordestina que contempla a cultura local. Além do entendimento de cultura buscamos compreender onde os estudantes identificam cultura no cotidiano, apresentamos uma questão fechada: Você identifica cultura em que no seu cotidiano? Com opções de respostas a serem marcadas e eles escolherem as que condizem com sua realidade, podendo escolher mais de uma alternativa. No quadro a seguir expomos as frases e os números demonstram a quantidade de estudantes que as escolheram (Ver Quadro 7).

Quadro 7 - Cultura do cotidiano dos alunos

<b>Você identifica cultura em que no seu cotidiano?</b>	
Nas histórias, músicas, e lendas que eu ouço	11
nos filmes, novelas, e vídeos e nas redes sociais	9
Nos livros de literatura que leio (quadrinhos, romances, poesias, heróis, etc.)	4
Nas refeições que consumo.,	5
Em tudo que vejo, ouço, falo e sinto.	6
Nos livros didáticos	3
Nas coisas que acesso nas redes sociais.	1

Elaborado pela autora a partir das entrevistas aplicadas em maio de 2020

No cotidiano, os estudantes identificam cultura nas histórias, músicas, lendas, filmes, novelas, e redes sociais. Além disso, a cultura dos estudantes também está atrelada

às mídias e redes sociais. Entendemos que as culturais juvenis não são homogêneas. Neste sentido, a cultura dos alunos está relacionada com suas condições de vida, experiências e vivências do cotidiano e o consumo dos alimentos e bebidas e o modo de ser e vestir, também fazem parte da cultura dos jovens. Aqui abordamos a cultura do cotidiano, com base em Carlos (2007), que localiza onde e quando as relações acontecem. Se vivem e constroem significados, é onde o homem se reconhece, porque é o lugar da vida.

Buscamos compreender, também, sobre o ponto de vista dos docentes, a relação entre a cultura local e o cotidiano dos estudantes do CEDVQ. Para o Professor F, “há uma diversidade na época do inverno, período em que o município apresenta temperaturas mais baixas, em relação a outros municípios baianos”. Para ele, o clima diferencia a cultura municipal da regional. O inverno, entre os meses de junho e setembro, que é também o período da colheita do café, faz com que as pessoas usem vestimentas mais pesadas e consumam alimentos e bebidas quentes. E esse modo de se vestir e de se alimentar diferencia a cultura de Barra do Choça da regional.

Sobre as festas juninas, conforme o Professor H, “esta é uma das comemorações mais presentes no período, que também ocorrem a colheita do café e outras atividades agrícolas típicas do município. E a escola tem a oportunidade de dialogar com a tradição local quando consegue direcionar os projetos para esse sentido”. Para o Professor M, existem outras particularidades que representam a cultura local. “Não só as festas, mas vemos atividades que mostram a nossa história como contos, causos, fotos antigas que nos remetem ao patrimônio cultural”, como relatou o Professor M. Sobre isso, Certeau (1998, p.85) diz que os contos e causos são formalidades das práticas cotidianas que invertem as relações de forças e, como milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço utópico.

### 3.6 O PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA

A abordagem do patrimônio cultural possibilita o reconhecimento do lugar, das histórias e memórias locais. Enfatizamos que a inclusão da educação patrimonial possibilita o reconhecimento ou o despertar para a cultura local, o aprendizado sobre si e o reconhecimento como produtor de sua cultura e sua história. Sobre as memórias, patrimônios e história local, perguntamos aos docentes se eles problematizam estas questões em sala de aula. Conforme o Professor B, ao ensinar e aprender sobre patrimônio cultural local no CEDVQ, ocorrem discussões sobre personalidades locais que dão nome à escola, por exemplo. Para o Professor H:

A História de Barra do Choça, sua cultura e sua formação social, exemplificam processos maiores da história do Brasil. Partir do local para entender o geral ou contextos mais amplos desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, além de facilitar a compreensão de certos temas que são estudados tanto em história como em sociologia. A exemplo da desigualdade e exclusão sociais, o domínio político de determinados grupos no poder, o processo de urbanização, desemprego e o impacto de avanços tecnológicos (Professor H em 19 de junho de 2020, em entrevista concedida à autora).

E o Professor B acredita que:

Durante as atividades dos projetos estruturantes quando os alunos discutem o projeto, mas sempre que surge durante as aulas uma oportunidade de falar sobre a nossa cidade, a nossa comunidade discuto com os alunos a importância de valorizar a nossa cultura a nossa história, parte da nossa cultura e os patrimônios históricos estão se perdendo com a universalização dos meios de comunicação e, principalmente, a influências das mídias sociais no vida dos jovens, quase não se ouve as histórias contadas pelos pais e avôs pois as mídias sociais não lhes concede tempo para isso (Professor B em 19 de junho de 2020, em entrevista concedida à autora).

O Professor H demonstra a importância de estudar a história de Barra do Choça e enfatiza que partir do local para entender outros contextos desperta o interesse dos alunos. A fala dele corrobora no entendimento e ratifica a importância de valorizar a cultura local. Também discutem sobre personalidades locais marcantes para a história de Barra do Choça, cultura, formação social. Porém, enfatizamos que foi notório no percurso da pesquisa que os docentes não usam metodologias pré-elaboradas de educação patrimonial para o estudo da cultura local. Como mencionamos anteriormente, eles abordam em suas aulas e projetos da escola sobre a cultura local, sem aderir integralmente aos projetos estruturantes com procedimentos de pesquisas e investigações sobre o patrimônio local, como o Educação Patrimonial e Artística – EPA, que sugere etapas para o ensino aprendizagem da cultura local. Nem possuem outra orientação formal.

Apesar de não acontecer um estudo voltado para o patrimônio local no CEDVQ, o Professor B reconhece a necessidade destes conhecimentos de forma sistematizada, para os jovens ao falar que [...] “parte da nossa cultura e os patrimônios históricos estão se perdendo com a universalização dos meios de comunicação e, principalmente, as influências das mídias sociais na vida dos jovens, quase não se ouve as histórias contadas pelos pais e avôs pois as mídias sociais não lhes concedem tempo para isso”. Projetos estruturantes, como o EPA, podem criar condições e oportunidades de introduzir pesquisas, estudos e investigações sobre patrimônio cultural na escola. Pois, conforme o Professor M

diz, “muitos estudantes só conseguem ver algumas coisas relacionadas ao patrimônio cultural através dos projetos”. Nesse sentido, é importante o uso de práticas que possibilitem o estudo do patrimônio cultural na escola, pois permitem o contato com a comunidade local, a identificação do patrimônio nas cidades, a busca por histórias e experiências das pessoas idosas. Além disso, as vivências e produções dos alunos contribuem para a percepção deles da cidade e do espaço que os cercam.

O estudo do patrimônio cultural permite aos estudantes descobrirem as relações, criação, fabricação, comercialização e usos diferenciados do lugar onde se vive, e dá sentido às evidências culturais. Trabalhar com o patrimônio cultural na escola é pensar o processo educativo de forma ampla; é oportunizar o contato com a comunidade na qual se insere. Como apontamos na nossa metodologia, os questionários aplicados tiveram questões abertas e fechadas. Em uma pergunta fechada - de marcar - colocamos as opções referentes ao patrimônio, para compreendermos se o entendimento dos estudantes sobre patrimônio, portanto, questionamos: o que é patrimônio para você? E apresentamos as seguintes escolhas - a) coisas antigas de uma cidade que devem ser preservadas; b) material (objetos) e imaterial são tradições, memórias e crenças de um lugar. Do total de 22 participantes, 12 marcaram a opção a e 10 marcaram a opção b.

Pelas respostas obtidas, a ideia de patrimônio por parte dos alunos está atrelada a de objetos antigos, embora um número considerável de participantes entenda e identifique o patrimônio para além das edificações ou do patrimônio material móvel. Entendemos que patrimônio não se refere apenas à propriedade ou bens materiais antigos, mas reporta-se também ao legado social de memórias e de identidades coletivas (CERQUEIRA, 2005). Como mencionamos anteriormente, as festas juninas, festas religiosas, a cavalgada ecológica e o cultivo do café são citados pelos estudantes como parte das culturas locais. Além disso, percebemos que eles consideram a história local, as personalidades importantes para o município, bem como as festas e comemorações também como parte do patrimônio. E entendemos que estas tradições e costumes apresentados pelos sujeitos da pesquisa compõem o patrimônio cultural imaterial do município, pois decorrem do modo como as pessoas cultivam a terra, das formas de trabalhar, das expressões artísticas e religiosas, das danças e músicas, dos modos de vestir e falar, das relações sociais e familiares, do patrimônio vivo como refere-se Grunberg (2007).

A Coordenadora A e o Vice-diretor relatam que a falta de recursos financeiros e tecnológicos é limitante para a execução destes projetos na escola. Buscamos compreender

quais os recursos disponíveis para que os docentes utilizem em suas aulas para o estudo do patrimônio cultural local. E se recebem alguma formação continuada para realizar estas atividades na escola. Com base no documento síntese dos projetos estruturantes de 2015, intitulado *Escola que ensina, escola que aprende: articulando avaliação e aprendizagem no currículo*, a formação dos docentes e coordenadores para os projetos ocorre por meio de cursos e sensibilização nas escolas. Sobre os recursos pedagógicos, perguntamos: “Quais recursos são disponibilizados para o ensino aprendizagem sobre patrimônio local?” E o Professor B respondeu que são “pesquisa em internet e livros regionais, informação com professores da escola”. Para o Professor H, “os poucos recursos são para realização de todos os projetos e se limitam para a compra de materiais ou na parte estrutural da realização dos mesmos”. Ele afirma que “não há recursos específicos para uso no ensino do aprendizado sobre patrimônio”.

O Professor F ressalta que “os projetos estruturantes já foram melhor trabalhados pela SEC/BA. Hoje, há redução de recursos para os projetos, o que torna a execução mais difícil”. Com base nas respostas dos docentes, os projetos, embora tenham uma ideia ou uma intenção plausível, na prática não acontecem com efetividade, por falta de recursos, o que limita a escolha e participação dos estudantes e professores. As atividades com educação patrimonial tendo como objetos de estudo a cidade e seu patrimônio cultural não demandam gastos financeiros excessivos, pois com um caderno para anotações, fichas de registro xerografadas, roteiro de entrevista, um celular do aluno ou do docente para gravar áudio e fotografar é possível realizar estudos do local sem alto custo de material para as instituições e para o docente (COSTELLA; MENEZES; DOS SANTOS, 2014). Perguntamos aos docentes se os livros didáticos, os quais foram citados no PPP da escola como recurso utilizado pelo professor, contribuem na aproximação da cultura local (Ver quadro 8).

Quadro 8 - O livro didático e a aproximação da cultura

<b>Os livros didáticos que são utilizados na sua aula apresentam conteúdos que se aproximam da cultura do cotidiano do aluno? Justifique.</b>		
Professor B	sim	Biologia e química estão presentes em todas as culturas e etnias, sendo elemento indispensável na relação do ser humano entre si e com os demais recursos.
Professor H	sim	Percebo que essa aproximação com a cultura cotidiana dos alunos está mais presente no livro didático de Sociologia do que no de História. Fato que se deve pela natureza da disciplina e pelos temas que aborda.
Professor L	talvez	
Professor F	não	Os livros são padronizados. Há uma massificação da cultura sulista.

Professor M	talvez	Alguns livros trazem muitas coisas do sul e sudeste do país em detrimento principalmente do Nordeste e do Norte.
-------------	--------	--

Elaborado pela autora a partir das entrevistas aplicadas em junho de 2020

O livro didático é um recurso a ser utilizado no ensino aprendizagem, mas não precisa ser o único. Além disso, se o conteúdo dos livros não tiver uma conexão com a realidade dos educandos, eles não propiciarão uma aprendizagem significativa. Conforme os professores sujeitos da pesquisa, o livro didático traz muitos aspectos das culturas de outras regiões como Sul e Sudeste do Brasil. Pois, para o Professor M, “são padronizados”. Os professores que lecionam Biologia e Química e Sociologia disseram ser possível detectar nos livros didáticos elementos do cotidiano dos alunos. Para os docentes os conteúdos de Biologia, Química e Sociologia se aproximam mais do cotidiano.

Os livros são pautados em diretrizes nacionais e apresentam conteúdos que visam as avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa e vestibulares, às vezes, apresentam conteúdos distantes da realidade dos educandos, conforme Galuch, Czyzewski e Da Silva (2019). E isso contribui para que não despertem o interesse dos alunos. O livro didático é um recurso que auxilia o docente na prática pedagógica, no entanto, quando usado como único recurso deixa as aulas monótonas, conteudistas, cansativas e inibem o pensamento crítico e criativo.

Com base em Freire (1987), aulas verbalistas, narrativas, métodos de avaliações pautados em avaliações de larga escala e controle de leitura podem resultar como proibição ao pensar verdadeiro. Por isso, entendemos que as atividades pedagógicas devem considerar o cotidiano dos alunos. O professor pode problematizar os conteúdos com os educandos, usar recursos do cotidiano deles como as notícias de jornais, revistas, televisão, internet e redes sociais para construção de conhecimentos significativos, que faça sentido. Para tanto, é preciso buscar questões que situem o educando como parte interessada no conteúdo e revelem elementos que justifiquem seu estudo (CAVALCANTI, 2012).

Entendemos que a atuação do professor na sala de aula está em investir para que a aprendizagem seja significativa. É trilhar pelo caminho que desperte os interesses dos educandos e isto implica em elaboração de sínteses e problematizações dos textos, do material didático, que podem ser articulados às práticas cotidianas dos estudantes. Neste sentido, reafirmamos e enfatizamos a pesquisa por meio da educação patrimonial como prática educativa que permite o diálogo e a problematização do cotidiano e da cidade em

sala de aula. E isso está de acordo com abordagem teórica, pautada em Freire (1981,1987, 1996) que adotamos nessa pesquisa.

O educador deve assumir-se como pesquisador, orientador, produtor do saber com os estudantes por meio das leituras do mundo e das palavras (FREIRE, 1996). A pesquisa articulada com o debate e diálogo em sala de aula é uma possibilidade metodológica que não se restringe à reprodução de conteúdo e desperta o desejo de conhecer sobre o tema e buscar mais. O professor, que se assume também como pesquisador vê a pesquisa como uma metodologia de ensino, um instrumento para que o estudante aprenda sobre seu lugar, sua cidade, seu estado, seu país e sobre o mundo. É o ensinar e aprender a ler o mundo. Desse modo, ressaltamos que o estudo do patrimônio cultural na escola é uma forma de valorizar o contexto cultural dos estudantes. E propicia o entendimento de sua história, das suas origens, bem como a aceitação de si, e do outro. Por isso, a educação patrimonial deve ser uma prática educativa a ser reconhecida e valorizada nas escolas. Esta prática vai além de estudos dos sítios históricos, pois permite conhecer e reconhecer as culturas, os fazeres e saberes do cotidiano que são produzidas pelas pessoas e passadas de geração a geração.

Constatamos que a SEC/BA orienta e sugere os objetivos e procedimentos dos projetos estruturantes e estes não devem ser alterados. Mas os docentes adaptam à realidade escolar e integra-os aos existentes, recriando suas metodologias de ensino de forma que sejam significativas para os estudantes do CEDVQ. Apesar do entendimento de que a escola *locus* da pesquisa não utiliza práticas educativas como o projeto Educação Patrimonial e Artística – EPA para o estudo do patrimônio local, com base no testemunho dos sujeitos da pesquisa, acreditamos ser preciso que estas atividades aconteçam nas escolas, pois, conforme um dos docentes, parte da nossa cultura e o patrimônio histórico estão se perdendo com a universalização dos meios de comunicação e as influências das mídias na vida dos jovens, neste sentido, as experiências de vida, que são também patrimônios culturais imateriais estão se perdendo, quase não se ouvem as histórias contadas pelos pais e avôs.

Percebemos que os três estudantes egressos, que vivenciaram os projetos estruturantes no CEDVQ entre os anos de 2015 a 2018, obtiveram experiências relevantes. Pois isso possibilitou a eles o entendimento da cultura local, mesmo que os projetos não acontecessem na escola em suas integralidades. Ficou evidente na pesquisa que, em parte, é possível o incentivo à cultura e à autonomia dos jovens, especificamente, do diurno por meio dos projetos estruturantes, mas, em relação aos alunos do noturno, com base no PPP

da escola, eles sentem-se desmotivados e isso demonstra as limitações dos projetos de modo geral, pois não atendem aos jovens trabalhadores, que são excluídos, quando não são ofertadas condições para o engajamento deles.

Os docentes trabalham a cultura local na escola, mas, geralmente, realizam aulas expositivas sobre personalidades importantes para a história barrachocenses, ou solicitam aos estudantes que realizem pesquisas na internet, o que demonstra que, para eles, também não foi ofertada formação acadêmica e continuada voltada para o ensino da educação patrimonial na educação básica.

Sobre o entendimento de cultura dos estudantes e professores do CEDVQ, no percurso da pesquisa, percebemos que eles entendem cultura como as tradições, músicas, costumes, formas de expressar, histórias e crenças de um povo, de uma cidade ou região. A cultura do cotidiano dos estudantes é percebida pelos docentes nos modos deles se vestirem, se expressar, nos alimentos que consomem e músicas que ouvem. No entanto, o patrimônio cultural local carece de uma maior aproximação com o cotidiano dos estudantes no CEDVQ. Entendemos que os docentes devem proporcionar trabalhos com a pesquisa e a educação patrimonial para o estudo sobre a cidade e propiciar atividades como entrevistas às pessoas idosas que detêm mais conhecimentos e experiências sobre a história local, bem como os pais, familiares, os líderes locais, as pessoas da comunidade que tiverem interesse em contribuir com a escola.

Com base na realidade apresentada e em relatos de experiências com o projeto EPA realizado em três escolas baianas pelas autoras Castros (2017); Mendes e Vinhas (2017); Rodrigues e De Almeida (2018) e nos manuais de aplicações e práticas em educação patrimonial, disponíveis no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, organizados por Grunberg (2007) e Florêncio et al (2016), percebemos que é possível o estudo do patrimônio cultural local por meio da educação patrimonial nas escolas. Enfatizamos que o estudo da cidade é relevante no processo formativo dos estudantes da educação básica e precisa ser uma aprendizagem para além da observação, que é preciso problematizar, dialogar com os moradores antigos e, por meio do pensamento crítico e criativo, produzir referências culturais para as próximas gerações. E estes produtos podem ser documentários, textos diversos, exposições fotográficas, entre outras formas de registrar, publicar e divulgar a cultura local para a sociedade. E isso corrobora com o entendimento de que os jovens da educação básica constroem as culturas do cotidiano e eles devem ser reconhecidos e se perceberem como protagonistas neste processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, discutimos sobre os temas geradores estabelecidos para esta pesquisa - cultura e patrimônio cultural na educação básica. A análise temática por intermédio dos temas geradores, propostos por Freire (1987), possibilitou investigar a percepção de mundo dos sujeitos e o entendimento deles sobre a cultura e patrimônio na escola. Entendemos que a cultura do cotidiano dos estudantes, ao ser considerada no processo de ensino aprendizagem pode ser significativa e despertar o interesse deles. Portanto, com base na fundamentação teórica pautada em Freire (1981, 1987), ressaltamos que problematizar as situações cotidianas é compreender o modo de viver, de trabalhar, de produzir, interagir e se relacionar com o ambiente, que constitui a cultura e história de vida dos estudantes. Por isso, cabem às escolas e aos docentes reconhecerem e oferecerem condições de aprendizagens que partam da dimensão cultural em que os estudantes estejam inseridos. Os educandos são construtores de culturas no seu cotidiano e enfatizamos a importância de reconhecer, de respeitar e de valorizar a cultura destes, não apenas na escola, como também na sociedade e acreditamos que os professores devem auxiliá-los neste entendimento.

A educação ocorre em todos os espaços onde há a convivência humana e as práticas culturais constituem-se elementos representativos desses processos. A cidade se torna um campo de estudo e aprendizagem significativo, tem papel fundamental na formação dos jovens, pois, conhecer a cultura do lugar, do cotidiano, é valorizar a sua história. Portanto, democratizar a cultura local não é persuadir a população a aceitar as coisas como se apresentam, mas oferecer condições e possibilidade de escolhas. Não se trata somente de ensinar e aprender a cultura, mas de permitir o seu reconhecimento, a sua produção e vivências. Por isso, propomos discussões sobre o patrimônio cultural e sua importância na educação básica, a fim de que os educandos conheçam a si próprios, suas origens históricas e a cidade se torne espaço educativo, a ser observada para além dos muros e concretos, mas também nas experiências e vivências dos moradores.

Entendemos que a educação patrimonial como prática educativa ainda é carente nas escolas, principalmente de modo interdisciplinar, visto que quando acontece é no campo da disciplina história. Defendemos a importância dela na escola para que os estudantes aprendam de forma mais profunda sobre si, bem como, sobre as diferentes culturas existentes no lugar onde moram, respeitando a si, sua história e ao outro. Além de

entenderem que são produtores e transformadores da sua realidade, por meio da educação e da cultura. Enfatizamos que os estudos dos patrimônios culturais materiais e imateriais são importantes. E o entendimento da cultura possibilita reconhecer a si e mudar a perspectiva de pensar o mundo. Constatamos que o patrimônio cultural local está engajado no processo de ensino e aprendizagem da educação básica. Porém, ainda acontecem de forma tímida, sem pesquisas com embasamento nas metodologias de educação patrimonial. Percebemos que com intencionalidade pedagógica é possível pôr em prática estas atividades na escola, sem altos custos, com planejamento e objetividade. Os educadores podem propiciar o ensino aprendizagem do patrimônio e cultura local de forma significativa, com o protagonismo dos estudantes.

Compreendemos que a cultura local e, especialmente, o patrimônio cultural de Barra do Choça integra o processo de ensino aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio do CEDVQ. Embora a escola não realize práticas educativas de educação patrimonial, como o projeto estruturante EPA, sugerido pela SEC/BA, enfatizamos sobre a cultura imaterial de Barra do Choça, o seu patrimônio vivo, suas expressões artísticas e religiosas, danças e culinárias. E notamos, que os sujeitos da pesquisa reconhecem o patrimônio cultural local, independente de estudos mais aprofundados em educação patrimonial.

Percebemos no percurso da pesquisa que os estudantes e professores do CEDVQ entendem cultura como as tradições, costumes, formas de expressar, histórias e crenças de um povo. Para eles, o cultivo do café é considerado cultura local, bem como as festas religiosas, as comidas e bebidas, além das praças onde acontecem os encontros, as feiras semanais, que são lugares de consumos, mas também compartilhamentos de experiências, de prosas e são simbólicas para os moradores. E até o clima considerado frio contribui na constituição da cultura local. Constatamos que os sujeitos identificam cultura nos hábitos, nos modos de falar, de agir, nas comidas e bebidas que consomem e nas atitudes e comportamentos. A cultura é vista como pertinente ao modo de ser, de trabalhar, de se relacionar, com os valores e caracteres. E na escola é percebida na relação entre a comunidade escolar ao vivenciarem-se elementos presentes nos costumes da família ou da comunidade, nas músicas e instrumentos para concepção dos conteúdos escolas.

Ressaltamos a relevância e possibilidade da educação patrimonial como meio de apropriação dos conhecimentos sobre o patrimônio cultural material e imaterial local. E que projetos como o EPA tem intenção de valorizar a cultura baiana, no entanto, estas ações precisam ser aprimoradas, sendo que os educadores e educandos precisam ser

sensibilizados sobre o papel da educação acerca do patrimônio, bem como do estudo do patrimônio cultural local no processo formativo. Estas políticas culturais precisam viabilizar condições de participação e inclusão da comunidade escolar de forma efetiva. A educação patrimonial permite trabalhar com os fatores sociais e culturais e a reflexão sobre o lugar do aluno na sociedade. O conhecimento acerca do patrimônio cultural local, ao ser trabalhado na escola, permite aos educandos valorizarem as suas raízes e compreenderem a cultura em sua diversidade e amplitude, assim como a própria memória.

A escola tem papel fundamental na valorização da cultura dos educandos. Os docentes devem promover a inclusão cultural dos jovens e propiciar a eles o conhecimento e a pesquisa sobre suas histórias e memórias. Entendemos que o conhecimento escolar é direito dos estudantes, no entanto, acreditamos ser preciso respeitar os conhecimentos culturais do cotidiano dos alunos. Com base em Freire (1981, 1987), reafirmamos que a reflexão, a criticidade, a criatividade e o protagonismo devem ser o objetivo da educação emancipadora e a busca de superação das situações limitantes que se manifestam no cotidiano escolar, especialmente quando se refere aos jovens trabalhadores. A escola precisa ser reflexiva, inclusiva e problematizadora, propor o diálogo em suas práticas pedagógica e oferecer aos educandos oportunidades de pesquisar, falar e ouvir, expressar sua cultura, seu modo de ser e existir, independentemente de classe, raça, etnia, sexualidade e religião. Reforçamos que é preciso repensar formas de ensinar e aprender, criar condições significativas para a participação dos jovens. Estes devem ser ativos nas escolhas e exercer o ato político e democrático de estudar e o direito de ouvir e dizer suas palavras.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e Adultos. *In: Alfabetização e Cidadania*. Universidade Federal de Goiás - UFG, n.11.abr.2011. Disponível em: <https://acervo.fe.ufg.br/>. Acesso em 2020.

BAHIA, Governo do Estado; Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Diário Oficial**, Salvador, BA, 30 dez. 2014. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2015/01/noticias/educacao/governo-do-estado-cria-nucleos-regionais-de-educacao>. Acesso em 2020.

BAHIA, Governo do Estado; SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/>. Acesso em 2021.

BAHIA, Governo do Estado; SUPED - Superintendência de Políticas para a Educação Básica. **Síntese dos projetos estruturantes EPA**, Estado da Bahia. Salvador: SUPED. 2015, Disponível em: < <http://educacao.ba.gov.br>> acesso em agosto de 2019.

BARROS, José D'Assunção. Cidade e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. 38º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís, MA, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_227.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf). Acesso em 2020.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica. Arte e Política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985. 272p.

BRASIL, **Lei Constituição Federal de 1988**. Artigo 215 e 216. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_14.12.2017/art\\_215.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_215.asp)> acesso em junho de 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 02/06/2019.

BRASIL, Portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2018. **Base Nacional Comum curricular – BNCC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dez-2018-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>> Acesso em 02/06/2019.

BRASIL, Decreto. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em janeiro de 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Cultura popular e educação popular: Expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul/set. 2016.

CARDOSO, Diogo da Silva. NETO, Nécio Turra. Juventude, cidade e território: esboços de uma geografia das juventudes. **I Seminário Juventude e cidade**. Universidade Federal de Juiz de Fora Juiz de Fora - 06 a 07 de outubro de 2011. Disponível em: <<https://www.ufjf.br>> Acesso em setembro de 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In: VIII congresso Luso-brasileiro de ciências sociais*. A questão social do novo milênio. Coimbra, 2014. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/pt/LAB2004>, acesso em 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução: Diogo Mainardi – 2ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 71p.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4.ed. 8. Reimp. Trad. CINTRÃO, Heloísa Pezza; LESSA, Ana Regina. – São Paulo: editora da Universidade São Paulo, 2019. 385 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p.

CASTRO, Jane Mary Lima. Geopatrimônio e Geopreservação: Ponderações Sobre Educação Patrimonial e Artística (Epa). *In: V Colóquio nacional e XII Colóquio internacional do museu pedagógico, Anais*, Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Vol. 12, n 1, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/view/6925>, acesso em 2019.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e desenvolvimento sustentável. *In: Revista Diálogos*. n.1, 2005. v.1.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. Coleção cultura é o quê. Ed. Secretaria de Cultura da Bahia. Salvador, 2007.

COSTA, Cláudia. “Estamos vivendo o desmonte total das instituições da Cultura”. *Jornal da USP*. Dezembro de 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/estamos-vivendo-o-desmonte-total-das-instituicoes-da-cultura/> acesso em janeiro de 2020.

DA SILVA, Rita de Cássia Santos; SOUSA, Evanilde Almeida Araújo; QUEIROZ, Joane Mary Araújo de; ONOFRE, Joelson Alves. As Causas da evasão escolar na EJA: Uma Concepção Histórica. *In: Revista EJA em debate*. Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. v.8, n.13. Ano de 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546>. Acesso em 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “Faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In: Educação e Sociedade*. Campinas. Vol.28, n.100, out.2017. p.1105-1128. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em janeiro de 2021.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1998. 316p.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 49p.

FREIRE, Paulo, **Política e educação**: ensaios. 5. ed., São Paulo, Cortez, 2001. 57p.

FREIRE, Paulo. **A Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora: Paz e Terra, 1967. 157p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996. 76p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 7.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 107p.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *In: Cenpec Educação*, 2006.

Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/>. Acesso em junho de 2020

GALUCH, Maria Terezinha Belanda; CZYZEWSKI, Anelice; DA SILVA Cleonice Raphael. A base comum curricular para o ensino fundamental: novos itinerários para velhos objetivos. In. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. FILHA, Constatina Xavier, (Orgs.). **Conhecimento e disputa na Base nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. ERA.

**Revista de Administração de empresas**. Vol.35, n.2, mar - abr de 1995. Disponível em:

<https://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades>. Acesso em 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In:

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO. Maria Cecília de Souza, Gomes Romeu. (Org).

**Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 2009.

GOMES, Jeferson Oliveira; TRINDADE Lidianie Sousa. Tecnologia na aprendizagem: a utilização do Google Maps, google Earth e Google Street View no ensino de Geografia na educação básica. In: Seminário nacional e Seminário internacional políticas públicas, gestão e práxis Educacional – GEPRÁXIS. Anais. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Vitória da Conquista-Bahia, vol.7, n,7, 2019. Disponível em:

<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9334>. Acesso em maio de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª Edição. 2ª reimpr. ed. Lamparina, Rio de Janeiro, 2019. 64p.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiróz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**, Rio de Janeiro: Museu Imperial, 1999. 69p. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf). Acesso em 2020.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras entre ciência e saberes locais. **Revista Geografias**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010, v6. p. 57-69. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13283>. Acesso em 2020.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial: **Inventários participativos**. (org.) Sônia Florêncio et al. Brasília-DF: Iphan, 2016. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio\\_15x21web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf) Acesso em: 21/4/2018

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial** (org.). GRUNBERG, Evelina. Brasília, DF: Iphan, 2007. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio\\_15x21web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf) Acesso em: 21/4/2018

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e interdisciplinaridade brasileira. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p.85-97.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.p.45-76.

MACEDO, Núbia Sueli Silva. **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos: desafios formativos**. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado Da Bahia – UNEB. Salvador 2017. 137p. Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/03/Dissert.Nubia\\_.pdf](http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/03/Dissert.Nubia_.pdf)

MALTÊZ, Camila Rodrigues, et al. Educação e Patrimônio: O papel da Escola na preservação e valorização do Patrimônio Cultural. **Pedagogia em ação**. v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/313> Acesso em 2020.

MENEZES, Sônia de Souza Mendonça. Inserção da pesquisa na prática de ensino da Geografia: experiências com a leitura das manifestações culturais. **Geographia Meridionalis** - Universidade Federal de Pelotas. v. 03, n. 02, out/2017 p.232–250. Disponível em: [Geographia Meridionalis \(ufpel.edu.br\)](http://GeographiaMeridionalis.ufpel.edu.br). Acesso em 2021

MENEZES, Sônia de Souza Mendonça; CRUZ, Thomé Fabiana da. Alimentos tradicionais como manifestação cultural na contemporaneidade. *In*: MENEZES, Sônia de Souza Mendonça; CRUZ, Thomé Fabiana da. (Orgs.) **Estreitando o diálogo** entre alimentos, tradição, cultura e consumo. São Cristóvão: Editora UFS, 2017. p. 27-43.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza, Gomes Romeu. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora: Vozes, 2009

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em 2021.

NOVAIS, Idelma Aparecida Ferreira; OLIVEIRA, Jacson Tavares de; GOMES, Ricardo Amorim. **Barra do Choça: povoamento, emancipação política e contexto atual**. Vitória da Conquista: Gráficalog, 2012, p.202.

OLIVEIRA, Euzébio. Coletânea: Poetas de Barra do Choça. OLIVEIRA, Euzébio (org.). *In: Coletânea: Poetas de Barra do Choça*. Vitória da Conquista: Gráfica Alternativa, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf). Acesso em 2021

RODRIGUES, Angla Pereira dos Santos; DE ALMEIDA, Alana Aparecida. A Educação Patrimonial e Artística - (Epa) nas Escolas Estaduais da Bahia: A Experiência do Colégio Doutor Juca Sento-Sé. **Anais. V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONEDU**. Olinda – Pernambuco. 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/>. Acesso em maio de 2019

ROCHA, Luciana Oliveira. Transformações na cidade de Barra do Choça/BA após a implantação da cafeicultura: uma análise da relação cidade-campo. (dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2010. 137p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em janeiro de 2021.

SACRISTÁN, Gimeno José. O que significa o currículo. *In: SACRISTÁN, Gimeno José. Saberes e incertezas sobre o currículo*. [s.l.]. Penso Editora, 2013.

S. AGUIAR, Márcia Ângela da. Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos In: S. AGUIAR Márcia Angela da; DOURADO Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. – Recife, 2018. p.8-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Da Silva. Tomas Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 1995. 246p.

SANTOS, José Jackson Reis dos. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. ARAÚJO, Osmar Hélio. Docência(s) na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios

políticos, teóricos e metodológicos para a (trans)formação e resistência(s) no contexto contemporâneo. **Periódico Horizontes**. USF. Itatiba. SP. Brasil. v. 38 n. 1 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1111/484>. Acesso em 2021.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários à docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. 187p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em 2021

SANTOS, Milton, 1926-2001. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** - 4. ed. 2. Reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 392p.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: Por uma Epistemologia da Existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre – RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.21, n.1. p.7-192, ago. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38613>, acesso em 2019.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação Patrimonial e Políticas de Escolarização no Brasil. **Rev. Educ. Real**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2016, v. 41, n. 2, p. 467-489. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5xJ9jMqNfzFQk4z9PsCBYMd/abstract/?lang=pt>. Acesso em 2019.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Políticas socioculturais brasileiras e os interesses formativos do Programa Cultura Viva. **Rev. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5Nyc98D5jCh5JNzdvjBkqFJ/?lang=pt>. Acesso em 2019.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista: Educar**. Curitiba: Editora UFPR. n.28. 2006. p.101-119. Disponível em: [cielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P](https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P). Acesso em 2020.

SOUZA, Hanilton Ribeiro de. ANDRADE JÚNIOR, Aldo de Oliveira. A desinvenção da cidade de Castro Alves/Bahia/Brasil: a destruição do patrimônio histórico e cultural e suas influências sobre a memória, identidade e cidadania. *In: Simpósio Cidades Médias e Pequenas da Bahia. Anais*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Vitória da Conquista-Bahia, 2014. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index>. Acesso em 2021.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. *In: FAZENDA, Ivani (org.). O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. P. 65-85.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980. 298p.

VEIGA, Ilma passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 14ª ed. Papyrus, 2002. p. 2-18.

WEINSTEIN, Mary. Revisitando a relação entre museu e comunicação. In: **Cadernos de Sociologia** v. 53 n.9, 2017. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/5892> Acesso em 17/12/2020.

\_\_\_\_\_ Centro da cidade: questões de demolições e construções. Bahia com história. **Revista Eletrônica da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé**. Nº4, ago. 2016. Disponível em: <http://bahiacomhistoria.ba.gov.br/?artigos=803> Acesso em: 26/4/2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevista aos alunos

#### Roteiro de entrevista aos alunos

##### Identificação

Série

Turma:

Turno:

Bairro onde mora:

##### Projetos estruturantes na escola

1. Você conhece os projetos estruturantes? ( ) Não ( ) Ouvi falar, mas não conheço  
( ) Sim. Quais modalidades existem na sua escola?
2. Você já participou de alguma modalidade dos projetos estruturantes? ( ) Não. Nunca participei  
( ) Sim. Quais?  
( ) Dance ( ) Prove ( ) Encante ( ) Epa ( ) Ave ( ) Feste ( ) Face
3. Qual a sua opinião sobre os projetos estruturantes do Ensino Médio?  
( ) Ajudam na minha formação cultural.  
( ) Não fazem sentido para mim, porque não aprendo nada de concreto  
( ) São importantes, pois aprendo sobre a arte e cultura local, regional e mundial  
( ) Participo apenas por diversão.  
Outra opinião que gostaria de acrescentar?
4. Como são escolhidas as modalidades dos projetos estruturantes na sua escola?  
( ) Os alunos escolhem as atividades culturais que mais gostam e tem afinidades  
( ) Os professores escolhem as atividades culturais que preferem trabalhar  
( ) A comunidade escolar escolhe as atividades culturais que tem relação com a cultura local.

##### Relação entre os Projetos e a cultura local

5. Você participou do projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA)? ( ) Não ( ) Sim.
6. O que é patrimônio para você?  
( ) Todas as coisas antigas de uma cidade, que devem ser preservadas  
( ) Apenas as estátuas, os museus, ou materiais antigos.  
( ) patrimônio pode ser material (objetos) e imaterial (as histórias, canções, tradições)  
( ) As festas, as lendas, as tradições culturais de um lugar fazem parte do é patrimônio imaterial  
( ) não sei o que é patrimônio
7. Você acha que a escola devia trabalhar mais as memórias e histórias da sua cidade?  
( ) Sim ( ) Não. Por quê?
8. Você reconhece o patrimônio de sua cidade?  
( ) Sim, as casas, as praças e os espaços antigos,  
( ) Sim, as histórias, as tradições culturais, as festas comemorativas e religiosas.  
( ) Não, minha cidade não tem patrimônio.  
( ) Só existe patrimônio em cidades históricas.
9. Você se sente motivado a estudar sobre o patrimônio de Barra do Choça e região?  
( ) sim ( ) não. Por que?

10. Você acha que o patrimônio de um lugar deve ser conservado e preservado?  
 sim  não. Por quê?

### **Cultura e cotidiano**

11. O que é cultura para você?
12. Você identifica cultura em que no seu cotidiano?
- nos filmes, novelas, e vídeos e nas redes sociais.
  - Nas refeições que consumo.
  - Nas histórias, músicas, e lendas que eu ouço.
  - Em tudo que vejo, ouço, falo e sinto.
  - Não identifico em nada
  - Nos livros de literatura que leio. (quadrinhos, romances, poesias, heróis, etc.)
  - Nos livros didáticos.
13. O que você considera como característica da cultura local?
- As festas juninas
  - Festa da bandeira e outras festas religiosas
  - As praças e casas antigas
  - A lavoura do café
  - A feira livre
14. Onde você acessa cultura? Marque mais de uma opção, se for o caso.
- Museus
  - TV e rádio
  - Redes sociais
  - Espaços culturais públicos e bibliotecas
  - Shows e festas comemorativas
  - Outros \_\_\_\_\_

### **O professor e os recursos utilizados**

18. A forma como o professor desenvolve as aulas e atividades sobre patrimônio e cultura local contribui para o seu aprendizado?  não  sim. De que forma?
19. Quais recursos o professor utiliza nas atividades sobre os projetos?
- Livro didático
  - Apostilas
  - Datashow
  - Lousa e pincel
  - Outros \_\_\_\_\_
20. Os recursos que os professores/as utilizam despertam em você o interesse sobre cultura?  
 não  sim. De que forma?
21. A forma como são desenvolvidos os projetos na escola despertam o seu interesse em interagir nas atividades?  não  sim. De que forma?
22. Para você, qual a importância das atividades culturais desenvolvidas na escola?
- São importante, porque eu aprendo sobre cultura
  - São importantes, porque desperta em mim o interesse em aprender sobre a cultura local e mundial
  - São importantes para minha formação cultural e pessoal

( ) Não acho importante.

( ) Outros \_\_\_\_\_

23. Você pode falar um pouco sobre sua experiência com os projetos estruturantes, especificamente sobre a contribuição na sua formação cultural e cidadã?

## APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores

### **Apresentação:**

Caros PROFESSORES;

Meu nome é Lidiane, sou mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino PPGEN na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e convido vocês a participarem como voluntários(as) da pesquisa “OS PROJETOS ESTRUTURANTES NO FOMENTO A FORMAÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA - EPA”.

Neste estudo pretendemos analisar a aproximação da cultura no cotidiano escolar dos estudantes de Ensino Médio.

### **Identificação**

Cargo:

Formação:

Formação complementar:

Disciplina que leciona:

Tempo você leciona na escola

### **Projetos estruturantes**

1. Quais são os projetos existentes nesta escola?
2. Você participa da aplicação dos projetos? ( ) sim ( ) Não
3. Caso a resposta anterior seja SIM, de que forma você participa dos projetos?
4. Como ocorre as escolhas das modalidades dos projetos que serão desenvolvidos na escola?
5. Quais modalidades de projetos são mais aceitas pelos professores?
6. Qual a sua opinião sobre a participação dos alunos nos projetos: eles realmente têm interesse nos objetivos propostos ou somente na premiação?

### **A relação dos projetos e a cultura local**

7. Você conhece o projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA)? ( ) sim ( ) não
8. Você percebe o interesse dos alunos em participar deste projeto? ( ) sim ( ) não
9. Em sua aula, ou em atividades extra classe são discutidos conteúdos referentes a memória, patrimônio e história local? ( ) sim ( ) não
- 9.1 Caso a resposta anterior seja SIM, exemplifique.

( ) sim ( ) não

10.1 Você gostaria de justificar a questão anterior?

11. As atividades culturais que acontecem na escola têm relações com as culturas da cidade (festas, comemorações)?

( ) sim ( ) não ( ) talvez

12. Você gostaria de comentar sobre a questão anterior?

13. As atividades culturais que acontecem nas escolas são divulgadas em alguma mídia local?

( ) sim ( ) não

13.1 caso a resposta anterior seja SIM, em qual destas mídias as atividades culturais são divulgadas?

( ) cartas aos pais

- ( ) e-mail
- ( ) rádio local
- ( ) redes sociais da escola
- ( ) outros \_\_\_\_\_

14. A comunidade local participa das atividades culturais da escola? ( ) sim ( ) não

### **Metodologias e Recursos**

15. Você recebe alguma capacitação para participar dos projetos? ( ) sim ( ) não
- 15.1 Caso a resposta anterior seja SIM, como funciona a capacitação?
16. São disponibilizados recursos financeiros e didáticos para a execução dos projetos?  
( ) sim ( ) não
17. Quais recursos são disponibilizados na escola para que você possa utilizar para o ensino e aprendizado sobre patrimônio?
- 17.1. Quais metodologias são utilizadas para o ensino e aprendizado do patrimônio local?
18. As metodologias utilizadas na execução dos projetos contribuem para a promoção da cultura local no processo de ensino e aprendizagem? ( ) sim ( ) não ( ) talvez
19. Caso a resposta anterior seja SIM. Você poderia explicar de que forma?

### **Cultura e Cotidiano**

20. Qual a sua concepção de cultura?
21. Você poderia explicar onde/quando você identifica cultura no seu cotidiano e no cotidiano escolar?
22. Você acha que a cultura é importante para a formação dos alunos? ( ) sim ( ) não ( ) talvez
- 22.1. Caso a resposta anterior seja SIM. Por que a cultura é importante para a formação dos alunos?
23. É possível detectar formas de desrespeito à cultura individual dos docentes e alunos na escola? ( ) sim ( ) não ( ) talvez
24. Caso a resposta anterior seja SIM, você poderia comentar como ocorre estes preconceitos?
25. Os livros didáticos que são utilizados na sua aula apresentam conteúdos que se aproxima da cultura do cotidiano do aluno?  
( ) sim ( ) não ( ) talvez
- 25.1 Você gostaria de comentar a questão anterior?
26. Algo mais a acrescentar sobre a participação dos alunos, professores, familiares e toda a comunidade escolar nos projetos estruturantes. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Questionário aplicado aos coordenadores

### **Apresentação**

Caros gestores e coordenadores;

Meu nome é Lidiane Sousa Trindade, sou mestranda no Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEN/UESB.

Convido vocês a participarem como voluntários(as) da pesquisa “OS PROJETOS ESTRUTURANTES NO FOMENTO A FORMAÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA - EPA”. Neste estudo pretendemos analisar a aproximação da cultura no cotidiano escolar dos estudantes de Ensino Médio.

### **Identificação**

Cargo que ocupa:

Formação:

Formação complementar:

Tempo de serviço na escola:

Tempo na gestão ou coordenação:

### **Sobre os Projetos Estruturantes na Escola**

1. O que são os projetos estruturantes?
2. Qual a contribuição dos projetos estruturantes para o Ensino Médio?
3. Quando a escola começou a participar dos projetos estruturantes?
4. Você atuava na escola como coordenador (a) ou gestor(a) neste período?
5. Quais modalidades de projetos são mais aceitas pelos alunos?
6. Quais das modalidades acima são mais aceitos pelos professores e coordenadores?
7. Qual a sua opinião sobre a participação dos alunos nos projetos: eles realmente têm interesse nos objetivos propostos ou somente na possibilidade de premiação?
8. De que maneira acontece a escolha das modalidades dos projetos estruturantes? Há a participação dos alunos nesse processo?
9. De que maneira acontece a escolha das modalidades dos projetos estruturantes? Há a participação dos alunos nesse processo? ( ) sim ( ) não
10. Caso a resposta anterior seja SIM, quais áreas participam dos projetos estruturantes?
  - ( ) Ciências humanas
  - ( ) Linguagens e suas tecnologias
  - ( ) Ciências da natureza e suas tecnologias
  - ( ) Ciências exatas
  - ( ) todas
11. Em quais momentos os projetos são colocados em prática?
  - ( ) No mesmo turno das aulas
  - ( ) nos turnos opostos
  - ( ) ambas situações
12. A escola adere ao projeto Educação Patrimonial e Artística? ( ) sim ( ) não
13. Você percebe se os estudantes reconhecem e valorizam o patrimônio local por meio dos projetos? ( ) sim ( ) não
14. Quais as estratégias da escola para incentivar projetos que valorizem a memória da cidade?

15. Existe algum patrimônio cultural local considerado pela escola? ( ) sim ( ) não

16. Caso a resposta anterior seja SIM. Qual?

#### **culturas na escola**

17. Quais as atividades culturais que acontecem na escola no ano letivo?

18. As atividades culturais que acontecem na escola têm relação com as culturas da cidade? (festas, comemorações, datas históricas) ( ) sim ( ) não

19. As atividades culturais que acontecem nas escolas são divulgadas? ( ) sim ( ) não

Caso a resposta anterior sobre a divulgação das atividades seja SIM, marque UMA ou MAIS das opções abaixo.

( ) Carta aos pais

( ) Rádio

( ) E-mail

( ) redes sociais da escola

( ) panfletos

( ) outros

20. A família participa das atividades culturais que acontecem na escola?

( ) sim ( ) não

#### **Recursos e apoio à formação docente**

21. São disponibilizados recursos financeiros e/ou didáticos para a execução dos projetos? ( ) sim ( ) não

22. Os docentes e funcionários envolvidos recebem capacitação para executar os projetos estruturantes?

23. Algo mais a acrescentar sobre a participação dos alunos, professores, familiares e toda a comunidade escolar nos projetos estruturantes?

APÊNDICE D – termo de autorização para pesquisa na escola aprovado pelo CEP

### AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, MARLEIA APARECIDA B. F. CARVALHO ocupante do cargo de DIRETOR do(a) C. C. 09, AUTORIZO a coleta de dados do projeto CULTURA E COTIDIANO NA ESCOLA: OS PROJETOS ESTRUTURANTES NO FOMENTO À FORMAÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA (EPA) da pesquisadora Lidiane Sousa Trindade, após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Vitória da Conquista, 26 de 09 de 19

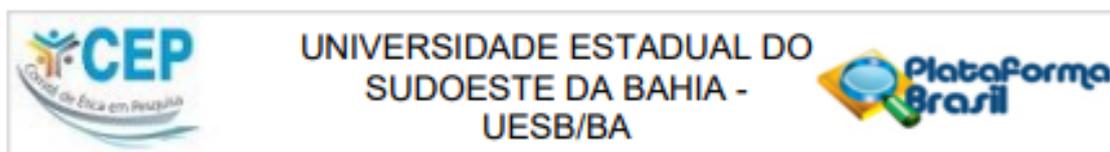
ASSINATURA: \_\_\_\_\_



CARIMBO:

M<sup>ª</sup> Aparecida B. de França Carvalho  
DIRETORA  
Port. n<sup>º</sup> 519 / 2016  
Autorização n<sup>º</sup> 20.298.2016

APÊNDICE E – Parecer do Conselho de Ética/plataforma Brasil



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CULTURA E COTIDIANO NA ESCOLA: OS PROJETOS ESTRUTURANTES NO FOMENTO A FORMAÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA (EPA)

**Pesquisador:** LIDIANE SOUSA TRINDADE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 24960819.7.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.771.175

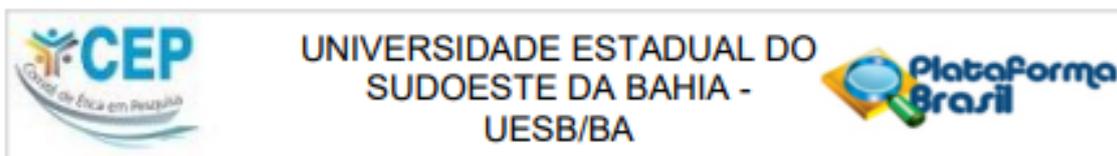
**Apresentação do Projeto:**

Segundo a pesquisadora, "o projeto de pesquisa intitulado CULTURA E COTIDIANO NA ESCOLA: OS PROJETOS ESTRUTURANTES NO FOMENTO À FORMAÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PROJETO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTÍSTICA (EPA), tem como objetivo analisar a aproximação da cultura no cotidiano escolar dos estudantes de Ensino Médio, tendo como objeto empírico a experiência dos alunos de um município no interior baiano. A metodologia utilizada será com base nos Estudos Culturais, terá como embasamento teórico os autores, Canclini(1994,1997), Stuart Hall (2003,2019, para a compreensão do conceito de cultura, identidade e dos Estudos Culturais, além de outros autores como Paulo Freire (2002), que contribui na fundamentação sobre a relação entre educação e cultura. Essa pesquisa será de abordagem qualitativa e serão utilizados como instrumentos de investigação a entrevista semiestruturada, a fim de alcançarmos nossos resultados, que trata-se da análise da aproximação da cultura no cotidiano escolar dos estudantes do Ensino Médio".

**Objetivo da Pesquisa:**

\*Objetivo Primário: Analisar a aproximação da cultura no cotidiano escolar dos estudantes de Ensino Médio, tendo como objeto empírico a experiência dos alunos.

Objetivo Secundário: Entender a percepção de cultura e como ela é inserida ou se apresenta no



Continuação do Parecer: 3.771.175

processo de ensino e aprendizagem”.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios encontram-se bem delimitados, não havendo necessidade de acréscimos ou retificações.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos apresentados encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê de Ética e em conformidade com a resolução nº 510/2016.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências ou inadequações.

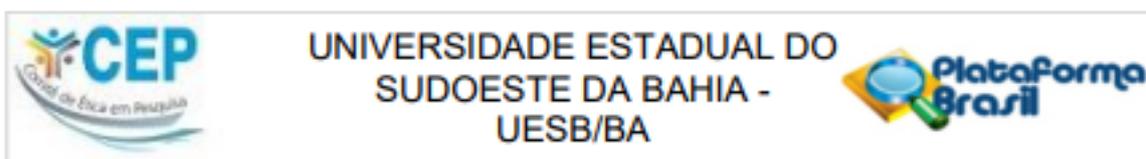
Após a execução total da pesquisa, não se esquecer de submeter o relatório final ao CEP (conforme consta nas Resoluções 466/12 e 510/16).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião de 12.12.2019, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer de aprovação do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1445558.pdf	01/12/2019 23:43:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLComajustes.pdf	01/12/2019 23:42:45	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALComcorrecao2.pdf	01/12/2019 23:42:28	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	09/10/2019 09:44:37	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
Outros	autorizacao_direcao.pdf	01/10/2019 12:38:05	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito



Continuação do Parecer: 3.771.175

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedepesquisa.pdf	01/10/2019 12:34:55	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
Cronograma	cronogramadoprojeto.pdf	01/10/2019 12:29:03	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso2.pdf	01/10/2019 11:54:41	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	01/10/2019 11:54:15	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
Outros	roteirodeentrevistaaosalunos.pdf	01/10/2019 11:53:06	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito
Outros	roteirodeentrevistaaosdocentes.pdf	01/10/2019 11:52:34	LIDIANE SOUSA TRINDADE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 13 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:**

**Cristiane Alves Paz de Carvalho  
(Coordenador(a))**

APÊNDICE F – Quadro dos Projetos estruturantes oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação isto seria em Anexos.

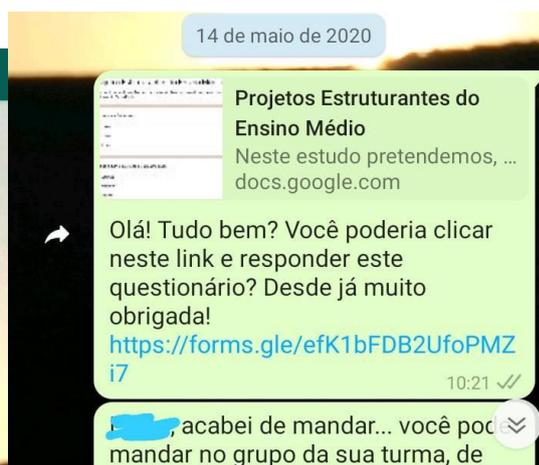
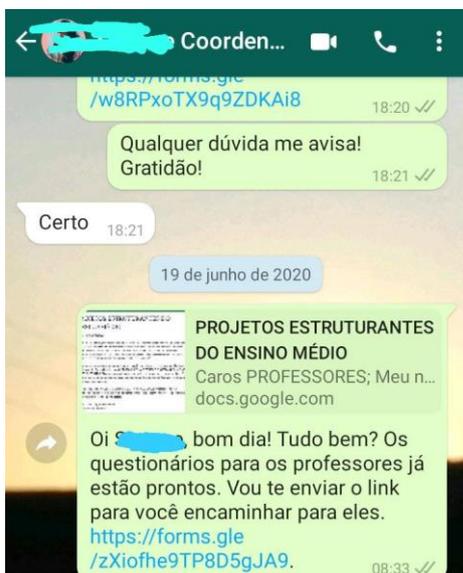
Projetos	Objetivos
Artes Visuais Estudantis - AVE	<p>Estimular a criação de obras de artes visuais no ambiente escolar; valorizar expressões culturais regionais;</p> <p>Promover um ambiente educacional, no qual a cultura, a arte e a educação se expressem em sintonia;</p> <p>Estimular a produção artística, o embelezamento e estetização da escola e da vida;</p> <p>Promover exposições das produções de artes visuais nos contextos escolares, nas cidades das distintas regiões do Estado da Bahia;</p> <p>Influir sobre o mercado da arte, estimulando os novos cultores e produtores;</p> <p>interagir com outras culturas e influir na formação cultural;</p> <p>Interagir com a juventude, por intermédio das linguagens artísticas promovendo valores para a motivação do viver e para o rompimento com o modelo rígido de ensino e de aprendizagem ainda presente na educação.</p>
Festival Anual da Canção Estudantil - FACE	<p>Desenvolver os saberes estéticos, artísticos e musicais no currículo escolar; desenvolver a criação musical nos contextos escolares;</p> <p>Explorar, o potencial educativo, possibilitando a elaboração de ideias, emoções e valores essenciais para a motivação do viver;</p> <p>Estimular a musicalidade brasileira e a valorização das expressões culturais regionais;</p> <p>Consolidar um ambiente de saber, de festividade, de entretenimento e de prazer, tornando significativo o cotidiano escolar, lugar da manifestação de sentimentos e de valores humanizantes;</p> <p>Estreitar os elos entre as distintas instâncias da Secretaria, os Núcleos Regionais e as escolas;</p> <p>Interagir com outras culturas e influir na formação cultural</p>
Tempos de Artes Literárias - TAL	<p>Estimular a produção literária nas escolas e a valorização das manifestações culturais regionais;</p> <p>Contribuir para a formação da intelectualidade e espiritualidade;</p> <p>Compreender a arte literária como objeto de ampliação do conhecimento do saber e de prazer;</p> <p>Promover um ambiente educacional no qual a cultura, a arte literária e a educação se expressem em sintonia, contribuindo para a transformação dos contextos escolares;</p> <p>Estimular o gosto pela leitura e literatura, a arte de ler, de interpretar e de escrever;</p> <p>Criar espaços apropriados para os encontros e rodas literárias nos ambientes escolares;</p> <p>Promover o desenvolvimento das linguagens literárias e de valores essenciais para a motivação do viver;</p> <p>contribuir para o rompimento com o modelo rígido de ensino e de aprendizagem ainda presente na educação;</p> <p>Influir sobre o mercado da arte literária, estimulando os novos cultores e produtores.</p>
Educação Patrimonial e Artística - EPA	<p>Entender que a educação não está dissociada da história, da memória, da cultura e do seu patrimônio que estão intrinsecamente associados à experiência da vida cultural e educativa;</p> <p>Estabelecer os elos com o tempo, a história e a cultura, os lugares e as interações entre os indivíduos e as gerações, possibilitando a compreensão das questões ligadas ao pertencimento, às distintas expressões da diversidade estética e das identidades e manifestações culturais.</p> <p>Identificar o patrimônio como uma das possibilidades de interpretação de nossa história cultural.</p>

	<p>Entender a dimensão patrimonial como prática cultural possibilita uma compreensão dos tipos de patrimônio e dos seus múltiplos sentidos e significados. Compreender a importância das diferentes linguagens artísticas para o entendimento das experiências cotidianas e, portanto, das práticas e aventuras patrimoniais e culturais.</p> <p>Aprimorar a estética do olhar, por meio da fotografia, imagens e textos, para o exercício das formas de percepção da vida cultural que nos rodeia e dos distintos tipos de patrimônios culturais.</p> <p>Entender as distintas linguagens artísticas como parte do nosso patrimônio cultural. Vivenciar a experiência do belo e do lúdico nas escolas estaduais e na sociedade baiana.</p> <p>Garantir a apropriação da história e do patrimônio cultural.</p>
Encontro de Canto Coral - ENCANTE	<p>Fomentar o desenvolvimento da arte musical nos contextos escolares, a produção de saberes, criando espaços e estímulos para as expressões artísticas da juventude estudantil;</p> <p>Desenvolver as linguagens musicais associadas às outras linguagens artísticas nos contextos escolares, na busca de valorização das expressões culturais e regionais;</p> <p>Despertar as potencialidades dos saberes artísticos e musicais, por meio do canto coral, assim como das forças vitais para o crescimento afetivo, mental e espiritual para a formação do homem em sua totalidade;</p> <p>Desenvolver noções básicas sobre a percepção, a sensibilização da estética cultural e a expressão musical;</p> <p>Promover a implantação de canto coral na rede estadual de ensino e, conseqüentemente, o encontro de cantos corais estudantis.</p>
Produção de Vídeos Estudantis - PROVE	<p>Desenvolver a experiência fílmica nos contextos escolares da rede estadual de educação;</p> <p>Introduzir noções sobre o cinema, sua história e as técnicas de filmagem, demonstrando a importância do roteiro com exemplos de <i>storyboard</i> (desenhos com as sequências de cenas);</p> <p>Compreender a história e a importância do cinema brasileiro/baiano (passado/presente) no contexto de desenvolvimento cultural da sociedade;</p> <p>Construir enredos cinematográficos/documentários, levando-se em consideração as distintas manifestações culturais, assim como os variados gêneros do processo de criação fílmica, ou seja, do real à ficção;</p> <p>Explorar o potencial educativo, estimulando a expressão visual de imagens em movimento, a produção de roteiros, gravação e edição de vídeos, no ambiente escolar, no bairro e na cidade, a partir da compreensão arte fílmica como objeto de ampliação do conhecimento, de desenvolvimento de saberes e fazeres artísticos, assim como de valorização das manifestações culturais regionais;</p> <p>Desenvolver noções teóricas e práticas sobre o cinema (documentário) e noções sobre a construção das mostras de cinema;</p> <p>Promover mostras dessa produção fílmica nos contextos escolares, nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) das distintas regiões do estado da Bahia e na culminância estadual do Prove no 4º Encontro Estudantil Todos Pela Escola: ciência, arte, esporte e cultura.</p>
Mostra de Dança Estudantil - DANCE	<p>Entender a dança como uma das linguagens essenciais do processo de produção do conhecimento e, em especial, das linguagens artísticas.</p> <p>Explorar o processo educativo, estimulando a dança e a criação coreográfica nos ambientes escolares.</p> <p>Possibilitar, a partir da dança, a compreensão das questões ligadas ao pertencimento, às distintas expressões das identidades e da diversidade de manifestações culturais e estéticas.</p> <p>Promover o interesse pelos distintos tipos de dança (clássica, moderna, contemporânea, indígena, afro, samba e dança de rua).</p> <p>Compreender a importância das diferentes linguagens artísticas para o entendimento das experiências cotidianas e do mundo.</p> <p>Aprimorar a estética do olhar, por meio da dança, para o exercício das formas de percepção da vida cultural que nos rodeia.</p> <p>Entender as distintas linguagens artísticas (visual, fílmica, literária, musical, dança, entre outras) como parte do nosso patrimônio cultural.</p>

	<p>Vivenciar a experiência do belo e do lúdico nas escolas estaduais e na sociedade baiana.</p> <p>Garantir a apropriação da história a partir da experiência coreográfica.</p>
A Arte de Contar História (s)	<p>Abordar as diversas visões da história e da cultura da Bahia e, assim, desenvolver o estudo da História no Currículo Escolar, contribuindo para a difusão desse tipo de conhecimento na rede estadual de ensino, a partir da experiência.</p> <p>Sistematizar essas distintas abordagens e, posteriormente, reproduzi-las e distribuí-las como material didático essencial para o desenvolvimento dos estudos históricos e culturais da Bahia.</p> <p>Celebrar datas e os acontecimentos históricos significativos da sociedade baiana.</p> <p>Contribuir para o esclarecimento desses acontecimentos históricos e culturais da Bahia.</p> <p>Desmitificar as visões distorcidas desses acontecimentos históricos e culturais.</p>
Ressignificação da Dependência	<p>Proporcionar aos/as estudantes com dificuldades de aprendizagem condições de melhorar o seu desempenho por meio da utilização de novas formas de aprender;</p> <p>Reduzir o índice de distorção idade/série, assegurando ao estudante um itinerário formativo sem os percalços provocados por fatores internos;</p> <p>Fomentar uma prática pedagógica contextualizada e interdisciplinar, por meio do atendimento individualizado, respeitando os diferentes tempos humanos, ritmos e forma de aprender do sujeito e buscando entender que o conhecimento se constrói através das relações entre as pessoas e o mundo.</p> <p>Desenvolver nos/as estudantes habilidades e atitudes necessárias à sua inclusão na sociedade, enquanto cidadãos/as competentes e conscientes de seus direitos e deveres.</p>
Jogos Estudantis da Rede Pública - JERP	<p>Promover formação continuada dos professores da rede pública de ensino no intuito de desenvolver ações pedagógicas do ensino das diversas práticas educativas da cultura corporal como os diversos tipos de Ginástica.</p> <p>Organizar as ações para a realização do JERP (Festivais e Competições Esportivas).</p> <p>Proporcionar aos estudantes vivências lúdicas, recreativas e culturais.</p> <p>Proporcionar aos estudantes momentos de trocas de experiências durante o JERP</p>
Capoeira na Escola – Patrimônio de Todos Nós	<p>Promover formação continuada dos professores da rede pública de ensino no intuito de desenvolver ações pedagógicas com o trato da capoeira como prática educativa voltada ao respeito à diversidade étnico-racial e cultural.</p>
Juventude em Ação - JÁ	<p>Promover a formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA para a elaboração da Agenda 21, no âmbito das comunidades escolares da rede estadual de ensino, com base em valores voltados para a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões.</p>
Mídias e Tecnologias Educacionais	<p>Estimular apropriações tecnológicas críticas, lúdicas, contextualizadas e colaborativas nos processos de ensino e aprendizagem;</p> <p>Fomentar o uso, a produção e o compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres por professores e estudantes;</p> <p>Inovar e diversificar as metodologias e os currículos escolares, promovendo o acesso dos professores e estudantes ao conhecimento tecnológico, científico, às artes e à cultura;</p> <p>Estimular a prática do planejamento pedagógico e da avaliação nos usos educacionais das TIC;</p> <p>Promover um diálogo sobre o uso ético e seguro das TIC entre professores e estudantes;</p> <p>Fomentar o uso de softwares e de licenças livres; • Estimular práticas de autogestão, compartilhamento e produção colaborativa entre os professores e estudantes;</p> <p>Contribuir para a formação de cidadãos e profissionais conscientes de seu papel na transformação da sociedade;</p> <p>Contribuir na melhoria da qualidade e dos indicadores da Educação Básica em nosso estado.</p>

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia

APÊNDICE – G – PRINTS DOS DIÁLOGOS COM A COORDENADORA A



Conversas com a Coordenadora A entre os meses de maio e junho de 2020