



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA**

**TAYNÁ MOREIRA DA SILVA**

**“MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS?” MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: USOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA.**

**FORTALEZA**

**2024**

TAYNÁ MOREIRA DA SILVA

“MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS?” MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: USOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes históricos em diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S584“ Silva, Tayná Moreira da.  
“Minhas (z)áreas são históricas?” Memória, História local e educação patrimonial : Usos e possibilidades para o Ensino de História. / Tayná Moreira da Silva. – 2024.  
158 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira.

1. História Local. 2. Educação Patrimonial. 3. Ensino de História. 4. Memória. I. Título.

CDD 907.22071 1

---

TAYNÁ MOREIRA DA SILVA

“MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS?” MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: USOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História, Área de concentração: Saberes históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Aprovada em: 21/08/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira (Orientadora)  
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

---

Profª. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Ítalo Bezerra Viana  
Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

Aos que foram e aos que serão, que nos ins(pira)m, e são a força vital do ato de ensinar e aprender. Este trabalho não existiria sem os “meus” estudantes.

## AGRADECIMENTOS

Chegar na escrita dos agradecimentos é quando paramos e fazemos o balanço do percurso que é cursar uma Pós-Graduação concomitante a uma carga de trabalho de 40 horas semanais, e assim compreendemos que o sonho de ser mestre só é possível, porque temos o apoio de muita gente.

Agradeço à minha orientadora, a Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, por todo o cuidado e atenção com o meu trabalho. Por toda delicadeza e gentileza diante dos percalços que enfrentei nesse processo. Por toda paciência e disposição em extrair o melhor da pesquisa. Sua orientação atenta e respeitosa foi um ponto imprescindível para a realização deste trabalho. Muito obrigada, professora.

Quero expressar minha profunda gratidão aos professores membros da banca de qualificação, Dra. Ana Carla Sabino Fernandes, da Universidade Federal do Ceará e Prof. Dr. Ítalo Bezerra Viana da Secretaria de Educação do Ceará, pelos valiosos apontamentos, sugestões e indicações que deram corpo para este trabalho.

Agradeço a todos os professores e professoras do ProffHistória, em especial àqueles e àquelas que compartilharam seu conhecimento conosco nas disciplinas. Em especial, agradeço aos professores Ana Carla Sabino Fernandes e Jailson Pereira da Silva, os quais já me acompanham desde a graduação quando foram meus tutores no Programa de Educação Tutorial. Agradeço a luta e a disposição de fazer esse Programa em Ensino de História acontecer, pelo apoio e incentivo. Muito obrigada.

Agradeço a minha família: minha mãe Tânis, meu pai Nivando e meu irmão Nivando Filho por serem minha casa e meu refúgio. Obrigada, mãe, por sempre me incentivar a acreditar no caminho dos estudos. Obrigada, pai, por cada madrugada e cada suor que fizeram o caminho que me fez chegar até aqui. Obrigada, meu irmão por cada fofoca e momento de alívio. Obrigada por entenderem minhas ausências e meus distanciamentos nesse período. Meu amor por vocês não cabe nestas linhas.

Agradeço ao meu amor, companheiro de uma vida, meu marido, Weuller. Sem dúvidas, um dos meus maiores incentivadores. Desde quando eu não queria ir para aquela chamada da lista de espera que me fez ingressar na Universidade Federal do Ceará. Foi ele quem me convenceu a sair de Maracanaú e tentar a sorte lá no campus do Pici e olha no que deu. Obrigada por ter sido minha base afetiva e logística nesse período. Obrigada por cuidar de nós, da nossa casa, dos nossos filhos peludos. Por ser o abraço que me segurou e acalmou, por ser ouvido que escutou todas as minhas angústias e lamentos. Por não ter me deixado desistir

quando achei que ser mestre não era para mim. Obrigada pela paciência que foi me suportar nesse processo. Todo esse esforço, também foi por nós. Por tudo que estamos construindo ao longo desses 12 anos. Te amo.

Agradeço aos meus avós, Dona Livramento e Seu Maurício que foi com quem aprendi a gostar de ouvir e a falar sobre histórias. Desde pequena sentada no batente da cozinha, ouvindo as histórias de como o Timbó era quando chegaram. Obrigada por serem a expressão mais pura da demonstração de amor que já vi.

Agradeço aos amigos queridos que fiz no ProfHistória, nossa turma de 2022. Tinha de ser com vocês. Aqui os menciono em ordem alfabética e não de importância: Auriene, Beatriz, Fábio, Germana, Isaac, Isick, Marley, Savyo e Rodrigo. Obrigada por todas as partilhas, risadas, e compartilhamento de raivas e desesperos. Não imaginava que era possível construir amizades na pós-graduação, mas com vocês fica fácil. Para mim é motivo de orgulho fazer parte de uma turma que não põe “*sigilo na história ensinada*”, com trabalhos tão potentes e criativos.

Agradeço ao meu semestre História UFC 2013.2, em especial a Carolina Rodrigues e Venâncio Oliveira, que quando cai de paraquedas da lista de espera, logo me ambientaram e me fizeram sentir inserida na turma. Agradeço à Jéssica Pessoa, minha parceira de tantas horas nos ônibus amarelinhos, por toda troca e aprendizado.

O curso de História não me deu apenas um diploma e sim amigos que carrego com muito carinho e que foram muito importantes nesse caminhar pela História. Meus amigos desde os tempos de Programa de Educação Tutorial: Jéssica, Raul e Willem, muito obrigada por todas as dicas, palavras de apoio e por sempre me incentivarem na pesquisa em Ensino de História. Obrigada pelas conversas virtuais que tanto me tiram risadas em momentos de estresse. Obrigada por permanecerem perto.

Agradeço em especial, ao amigo irmão e parceiro “prof-histórico” que o curso de História me deu, Felipe Martins, por ser o ouvido mais paciente, pelas partilhas, por todo o apoio que não vem de hoje. Obrigada por vibrar comigo a cada tópico concluído. Obrigada pelas risadas, chás, *drinks* e cafés que tanto gostamos. Obrigada por sempre me fazer ter certeza de que tudo iria dar certo. Sua amizade foi uma das melhores coisas que a história me deu. Obrigada por existir e por ser você.

Agradeço aos meus amigos de fora da vida acadêmica, Naíla e Fernando, por serem a torcida mais animada e sincera pelo fim desse mestrado. Obrigada por serem casa e acolhimento, por vibrarem por cada conquista, por entenderem os distanciamentos momentâneos.

Agradeço também a duas importantes professoras que cruzaram meu caminho, mesmo sem serem minhas professoras diretamente: “Tia” Regina, obrigada por ter me incentivado no mundo da leitura. O primeiro livro que li na vida, veio das suas mãos. Quando li sobre as memórias daquele menino afegão, foi um grande empurrão que me fez gostar e querer saber de tantas outras histórias. “Tia” Lúcia, obrigada pelo acolhimento nas suas aulas de artes enquanto eu corria pela escola enquanto minha mãe trabalhava. Com você aprendi que podemos extrair o melhor das pessoas de uma maneira tranquila, sem pressões ou grosserias.

Agradeço a todos e todas professores, funcionários e gestores da EEMTI Adahil Barreto Cavalcante. Em especial agradeço aos gestores. A diretora, professora Sheila Linhares por todo apoio e incentivo aos professores que estão fazendo pós-graduação. Senti seu apoio desde o dia em que soube da minha aprovação na sala dos professores. Agradeço ao meu coordenador pedagógico, professor Roberto Franklin, colega de disciplina, por todo apoio, confiança e incentivo desde a minha chegada na escola, por me chamar de “mestre” mesmo antes de obter este título. Receber apoio e confiança de um professor de história que já leciona há mais de 20 anos me deu bastante confiança para seguir nesses caminhos de ensinar e pesquisar como ensinar história.

Agradeço a coordenadora Elane Lucas, por todo cuidado na minha distribuição de carga horária para que eu pudesse assistir as aulas do mestrado e por toda confiança no meu trabalho. Agradeço também à coordenadora Elaine Teodósio por toda gentileza e disposição, principalmente quando eu esquecia os lápis de cor e as canetinhas nos dias da aplicação da sequência didática.

Agradeço aos meus colegas e amigos da área de Ciências Humanas. Ednalva, Fatinha, Ingrid, Milena, Wesley e Yure, por toda parceria, preocupação, por cada abraço fraterno e palavra amiga. Por toda torcida e incentivo. Muito obrigada, camaradas.

Agradeço à professora Jardélia Damasceno, amiga que fiz no Adahil Barreto, por todos os conselhos, pelo ouvido disposto, pelas dicas assertivas e por ser a palavra que me dava esperanças quando eu acreditava que nada iria funcionar. Obrigada por me mandar “engolir o choro e seguir em frente”.

Agradeço a todos aqueles e aquelas que se disponibilizaram a responder o formulário de pesquisa. Agradeço ao meu ex-aluno e agora amigo e futuro colega de profissão, Pedro Emanuel, por toda a divulgação do formulário. Obrigada, por todas as vezes que fez eu me sentir uma professora incrível. Obrigada por me inspirar a sempre continuar criando formas e caminhos para ensinar História.

Quero deixar aqui um agradecimento para aqueles que não irão ler isto, mas quero destacar o quanto foram importantes para que essas páginas fossem escritas. Meus cachorrinhos: Becky, Rock, Greg e Tasha. Meus companheiros fiéis de todas as madrugadas. Naquele momento de cansaço, da solidão, das lágrimas caídas, foram as criaturas peludas que me acompanharam, e até “enxugaram” com “lambeijos” muitas dessas lágrimas, que logo se transformavam em riso ao ver a inocência de uma criaturinha peluda e com focinho.

Agradeço aos artistas e ativistas pela cultura em Maracanaú por toda luta e preocupação em manter nossas (z)áreas vivas culturalmente, na terra onde os investimentos para cultura se concentram em um único evento.

Enfim, agradeço a todos aquelas e aquelas que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho ocorresse.

## RESUMO

Este trabalho investiga o uso da História Local e da Educação Patrimonial no Ensino de História, com ênfase na aplicação desses conceitos para promover uma consciência histórica crítica entre os estudantes. O trabalho está estruturado em quatro capítulos que exploram diferentes dimensões da pesquisa. O primeiro capítulo apresenta o contexto da pesquisa, focando na EEMTI Adahil Barreto Cavalcante e no Conjunto Timbó, onde ocorre a experimentação didática. Analisa-se o ambiente escolar, o ensino de História na instituição e as memórias escolares associadas. O segundo capítulo oferece um panorama histórico da cidade de Maracanaú, abordando sua emancipação, industrialização e os usos da cidade. Examina as disputas de memória e as narrativas oficiais e subalternizadas que moldam a percepção histórica local. No terceiro capítulo, são articulados os conceitos de História Local e Educação Patrimonial, discutindo suas potencialidades e desafios no Ensino de História. O capítulo detalha a experimentação didática desenvolvida, que culmina na elaboração de uma sequência didática apresentada no quarto capítulo. Esta sequência didática visa promover a conscientização histórica dos estudantes através do contato com os espaços da cidade, utilizando a História Local e a Educação Patrimonial como ferramentas metodológicas. Portanto, propomos uma abordagem que busca fortalecer o ensino-aprendizagem de História ao contextualizar o aprendizado e conectar os estudantes com sua realidade histórica local. A dissertação oferece um recurso educacional em formato de sequência didática, propiciando a possibilidade de integração entre História Local e a Educação Patrimonial no currículo escolar para fomentar uma compreensão crítica e situada da História.

**Palavras-chave:** história local; educação patrimonial; ensino de história; memória.

## ABSTRACT

This study investigates the integration of Local History and Heritage Education into History teaching, with a focus on how these concepts can be employed to cultivate a critical historical awareness among students. The thesis is organized into four chapters that explore various facets of the research. The first chapter sets the stage by detailing the context of the study, centered on EEMTI Adahil Barreto Cavalcante and Conjunto Timbó, where the didactic experimentation takes place. It examines the school environment, the implementation of History teaching, and associated school memories. The second chapter provides a historical overview of the city of Maracanaú, covering its emancipation, industrialization, and urban uses. It explores memory disputes and the official versus marginalized narratives that shape local historical understanding. The third chapter integrates the concepts of Local History and Heritage Education, discussing their potential and challenges in History teaching. It outlines the didactic experimentation developed, culminating in a didactic sequence detailed in the fourth chapter. This sequence aims to enhance students' historical awareness through engagement with local spaces, leveraging Local History and Heritage Education as methodological tools. This approach seeks to enrich History education by contextualizing learning and connecting students with their local historical environment. The dissertation provides a practical educational resource in the form of a didactic sequence, offering a model for integrating Local History and Heritage Education into the school curriculum to foster a situated and critical understanding of History.

**Keywords:** local history; heritage education; history teaching; memory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de resultados de pesquisa retirado do Google Formulários.....	25
Figura 2 - Painel em alusão a escritora Maria Carolina de Jesus .....	28
Figura 3 - Fotografia de ilustração na entrada da escola produzida por estudante.....	29
Figura 4 - Fotografia de grafite: "Negras na literatura" .....	30
Figura 5 - Grafite "Preta-flor" 1ª versão. 2017.....	30
Figura 6 - Fotografia da segunda versão do grafite "Preta Flor" do artista e tatuador Vinicius Braga, quando estudante.....	32
Figura 7 - Imagem das primeiras casas do Conjunto Timbó, 1983.....	34
Figura 8 - Fotografia de rodovia onde havia rotas de ônibus, [s.d].....	35
Figura 9 - Fotografia de casas abandonadas, anos 1980.....	36
Figura 10 - Manifestação de moradores do Conjunto Timbó, década de 1980.....	37
Figura 11 – Fotografia: "Ajude-nos a construir a Igreja São Judas Tadeu". [s.d].....	38
Figura 12 - Fotografia de limpeza do mutirão. [s.d].....	39
Figura 13 – Gráfico com respostas da pergunta 1 .....	45
Figura 14 - Gráfico com respostas da pergunta 2.....	46
Figura 15 - Captura de tela de resposta do formulário .....	46
Figura 16 - Captura de tela de respostas do formulário.....	47
Figura 17 - Captura de tela de respostas do formulário.....	47
Figura 18 - Notícia extraída do Jornal "O Cearense", de janeiro de 1876. ....	56
Figura 19 - Praça da Estação de Maracanaú.....	70
Figura 20 - Monumento em homenagem aos profissionais envolvidos na luta contra a COVID-19 .....	71
Figura 21 - "Calçadão" da Avenida V ou Avenida Senador Carlos Jereissati, década de 2010 .....	72
Figura 22 - Avenida V ou Avenida Senador Carlos Jereissati, após reforma. 2022 .....	73
Figura 23 - Outdoor localizado em frente a Praça da Estação - a principal praça parte central da cidade. Com destaque o slogan "40 anos. Sempre pra frente" .....	76
Figura 24 - Placa sinalizando a quem a avenida homenageia .....	78
Figura 25 - Logo Maracanaú 40 anos "Servidor destaque", 2022.....	81
Figura 26 - Atividade "narrando uma história" .....	105
Figura 27 - Foto da lousa com as explicações e questionamentos .....	109

Figura 28 – Resposta do estudante 1. ....	110
Figura 29 - Resposta de estudante 2. ....	111
Figura 30 - Resposta de estudante 3. ....	111
Figura 31 - Resposta de estudante 4. ....	112
Figura 32 - Resposta de estudante do 2º ano do ensino médio.....	114
Figura 33 - Duas respostas de estudantes do 2º ano do Ensino Médio. ....	115
Figura 34 - Resposta à pergunta 2: Aluna 2 do 2º Ano do Ensino Médio. ....	116
Figura 35 - Três respostas de três estudantes de 2º do Ensino Médio.....	117
Figura 36 - Fotografia da lousa com texto próprio.....	119
Figura 37 - Resposta de estudante. ....	120
Figura 38 - Resposta de estudante 1 do 2º ano do Ensino Médio. ....	120
Figura 39 - Resposta de estudante 2 do 2º ano do Ensino Médio. ....	121
Figura 40 - Resposta de estudante 3 do 2º ano do Ensino Médio .....	121
Figura 41 - Resposta de estudante do 2º ano do Ensino Médio .....	122
Figura 42 - Resposta de estudante do 2º ano do Ensino Médio. ....	123
Figura 43 - Resposta de estudante do 2º ano do Ensino Médio. ....	123
Figura 44 – Registro do momento em que os alunos assistiram ao vídeoclipe.....	125
Figura 45 - Fotografia de lousa com orientações. ....	126
Figura 46 - Momentos diversificados da aplicação da atividade.....	127
Figura 47 - Resposta de ficha: estudante 1 do 2º ano do Ensino Médio. ....	129
Figura 48 - Resposta de ficha: estudante do 2º ano do Ensino Médio. ....	130
Figura 49 - Resposta de ficha: estudante 3 do 2º ano do Ensino Médio. ....	130
Figura 50 - Resposta de ficha: estudante 4 do 2º ano do Ensino Médio. ....	131
Figura 52 – Primeiro registro utilizado: Réplica da locomotiva .....	139
Figura 53 - Fotografia da Praça da estação de Maracanaú. [s.d].....	139

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Exemplo de organização das trilhas (Quadro montado pela autora).....	108
Tabela 2 - Modelo de ficha sugerido.....	128
Tabela 3 - Roteiro com paradas e tempo estipulado para a duas rotas de aula-passeio. ....	133
Tabela 4 - Esquema de planejamento da Aula 01 da sequência didática. ....	136
Tabela 5 - Esquema de planejamento da Aula 02 da sequência didática. ....	140
Tabela 6 - Esquema de planejamento da Aula 03 da sequência didática. ....	141
Tabela 7 - Esquema de planejamento da Aula 04 da sequência didática. ....	143
Tabela 8 - Modelo de ficha sugerido .....	145
Tabela 9 - Esquema de planejamento da Aula 05 da sequência didática. ....	145
Tabela 10 - Esquema de planejamento da Aula 06 da sequência didática. ....	146
Tabela 11 - Esquema de planejamento da Aula 07 da sequência didática. ....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEASA	Centrais de Abastecimento do Estado do Ceará S/A
CODIM	Conselho de Defesa dos Interesses de Maracanaú
COHAB	Companhia de Habitação Popular
COVID 19	Doença do Coronavírus.
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.
EJA	Educação Jovens e Adultos
FAPEMA	Frente de Apoio e Promoção da Emancipação de Maracanaú
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIDEMA	Movimento de Integração de Maracanaú
ONHB	Olimpíada Nacional de História do Brasil.
PCA	Professor Coordenador de Área.
PET	Programa de Educação Tutorial.
PLAMEG I e II	Plano de Metas Governamentais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História.
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza.
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
RP	Residência Pedagógica.
TRE	Tribunal Regional Eleitoral.
UFC	Universidade Federal do Ceará.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>A ESCOLA ADAHIL BARRETO CAVALCANTE, CONJUNTO TIMBÓ E ENSINO DE HISTÓRIA. ....</b>	<b>21</b>
2.1	Conhecendo a EEMTI Adahil Barreto Cavalcante.....	21
2.2	As “(z)áreas” da escola: O Conjunto Timbó e o “ <i>Adahil</i> ”.....	33
2.3	O ensino-aprendizagem em História na EEMTI Adahil Barreto.....	42
<b>3</b>	<b>UM APARATO SOBRE A CIDADE DE MARACANAÚ – CEARÁ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>Terra Pitaguary, emancipação e industrialização.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2</b>	<b>Quem faz a cidade: Sujeitos, sociabilidades, usos da cidade e os lugares de memória.....</b>	<b>67</b>
3.3	As disputas de memória da cidade: O que se conta? Quem conta? Narrativas oficiais e narrativas subalternizadas.....	76
<b>4</b>	<b>HISTÓRIA LOCAL, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>84</b>
4.1	História local como metodologia didática para um Ensino de História combativo. ....	85
4.2	Educação Patrimonial no ensino de História Local: os desafios e potencialidades na escola.....	95
4.3	O ensino de história dentro e fora do espaço escolar: as potencialidades das elaborações de saberes.....	106
<b>5</b>	<b>A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – “MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS?” O PERCURSO HISTÓRICO PARA UMA “AULA-PASSEIO” .....</b>	<b>134</b>
5.1	Apresentação.....	134
5.1.1	<i>Aula 01: O que a História estuda e por que estudar História?.....</i>	<i>136</i>
5.1.2	<i>Aula 02: Apresentando uma História das “(z)áreas”: Como me conecto com o lugar onde eu vivo? .....</i>	<i>140</i>
5.1.3	<i>Aula 03: O que estão falando das nossas (z)áreas por aí? .....</i>	<i>141</i>
5.1.4	<i>Aula 04: O que pensamos sobre nossas (z)áreas? - O debate acerca dos lugares de memória. 143</i>	
5.1.5	<i>Aula 05: A montagem do itinerário - planejando uma volta pela (z)área. ....</i>	<i>145</i>

5.1.6	<i>Aula 06: Dando uma volta pelas (z)áreas - o roteiro a pé pelo entorno da escola ...</i>	146
5.1.7	<i>Aula 07: Uma aula-passeio pelas (z)áreas: O roteiro para além do bairro. ....</i>	147
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE A - TIPOGRAFIA DE FONTES .....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE B - FORMULÁRIO AOS ESTUDANTES E LINK AUXILIARES .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE C – MAPA DE PERCURSO FEITO PELO ITINERÁRIO DE TRENZINHO: MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS.....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICE D – REGISTROS FEITOS DO ITINERÁRIO DE TRENZINHO: MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS.....</b>	<b>159</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, destaco que a ideia que culminou nesta pesquisa e proposta didática surgiu em um dia comum, enquanto eu esperava para entrar em sala, quando um estudante me perguntou: “Mas Tayná, tu já viu aquele monumento que está sendo construído naquela praça que está sendo reformada? O que é aquilo mesmo, hein?”. Até então, aguardando as aulas do Mestrado iniciarem, meus planos eram trabalhar com o reggae e o ensino de História.

Depois dessa pergunta, comecei a refletir sobre as relações de disputas de memória e história que ocorrem na cidade. As reformas e revitalizações não são movimentos ingênuos. Construir elementos físicos e visuais como monumentos, réplicas de locomotiva e destacar com grandes placas a quem a avenida homenageia não são apenas elementos meramente ilustrativos. Uma semana antes das aulas da pós-graduação começarem, fiz algo que nunca tinha feito antes em 28 anos de vida: dei uma volta no entorno das principais ruas e avenidas da cidade e notei que, diferente do que eu imaginava, em Maracanaú havia uma dinâmica e um interesse em se contar uma história da cidade e uma disputa por essa narrativa dos que não aparecem em destaque nas construções que buscam simbolizar a memória da cidade.

Dessa forma, comecei a desenvolver um olhar analítico sobre essas relações institucionais de memória e história da cidade e como essas dinâmicas poderiam ser levadas para as aulas de História. E aí estava o desafio: trabalhar com o conteúdo que pode ser visto como “fora do conteúdo da grade”.

O título vem da expressão “das áreas” muito utilizada no cotidiano dos estudantes cearenses para fazer referência ao local que são. É o equivalente de “minha quebrada” que é usado em outras regiões. A escolha por escrever (z)áreas é uma forma de explicitar sonoramente como o termo é pronunciado. Além disso, muitos estudantes se surpreendem com o fato de eu ser moradora do mesmo bairro da escola e após descobrirem esse fato, não é incomum ser cumprimentada com um “e aí da (z)área!”. Outro ponto que incentivou o destaque da letra “z” antes da palavra “área” se deve a uma marca da oralidade presente no “cearencês” que reforça o som do z antes de algumas vogais, sendo “áreas” um exemplo disso.

O capítulo inicial faz um panorama partindo do lugar em que as investigações foram iniciadas: a escola. No primeiro tópico, intitulado "Conhecendo a EEMTI Adahil Barreto Cavalcante", apresentamos a escola, seus projetos e suas principais características, além disso analisamos como esses elementos moldam e dão uma “cara” para a escola, reverberando nas memórias de ex-estudantes. No segundo tópico, chamado "As (z)áreas da

escola: O conjunto Timbó e o “Adahil, fazemos uma análise através de fotografias e relatos de populares de como o conjunto Timbó e a escola foram sendo construídos em conjunto. Este tópico nos ajuda a compreender como os processos de formação do bairro influenciaram na dinâmica da escola. O terceiro tópico, "O ensino-aprendizagem em História na EEMTI Adahil Barreto Cavalcante", analisa os processos de ensino-aprendizagem de História na instituição, baseado principalmente na minha experiência pessoal como professora da instituição. Há também um balanço sobre as dificuldades e ataques ao Ensino de História e as estratégias traçadas para combater os projetos políticos que buscam enfraquecer o Ensino de História e das Ciências Humanas em geral.

O aporte para este capítulo se deu através das fontes imagéticas, dos relatos pessoais recolhidos, das produções artísticas realizadas pelos estudantes, do Projeto Político Pedagógico da escola e da aplicação de questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Além disso, nos apropriamos das discussões realizadas por Maria Auxiliadora Schmidt.

O capítulo que segue amplia as discussões sobre a região e traça um panorama histórico da cidade de Maracanaú, abordando como vêm sendo construídas as relações entre memória, história e patrimônio na cidade. O tópico de abertura aborda os povos originários de Maracanaú, as dinâmicas que trouxeram a implantação do Parque Industrial e a narrativa da emancipação.

O segundo tópico, intitulado "Quem faz a cidade: Sujeitos, sociabilidades, usos da cidade e os lugares de memória", busca refletir sobre como as sociabilidades influenciam e disputam não só espaços, mas também as construções coletivas e individuais de memória. Compreendemos como os mesmos espaços podem ter significações e sensibilizações diferentes em cada sujeito ou grupo e como as dinâmicas de reformas que ocorrem na cidade buscam impor dinâmicas de ocupação, enquanto diversas dinâmicas se colocam contra essas imposições.

O tópico que fecha o capítulo, chamado "As disputas de memória da cidade: O que se conta? Quem conta? Narrativas oficiais e narrativas subalternizadas", faz um apanhado das diversas nuances que envolvem as disputas de narrativa na cidade. As apropriações e preocupações advindas do poder público e as produções e manifestações que ocorrem principalmente através de artistas são enfatizadas para mostrar como essas narrativas fluem na dinâmica da cidade.

O aporte teórico para este capítulo foi construído através dos estudos de Airton de Farias, Renato Pequeno, Rogério Leite, Pierre Nora, Michael Pollak, além do uso de fontes

hemerográficas e dois livros que abordam a história de Maracanaú, ambos de autoria de Manoel Alves de Sousa.

No capítulo seguinte, apresentamos as motivações, os desafios e proposições que nos levaram à escolha de trabalhar articulando os conceitos de História Local e Educação Patrimonial como uma proposta didática, expondo o transcurso da investigação didática-histórica que resultou em um recurso didático aberto em formato de sequência didática. O primeiro tópico, "História Local como metodologia didática para um Ensino de História combativo", articula a importância e a potência que a história local pode desenvolver nos processos de ensino e aprendizagem em História, principalmente na conjuntura de esvaziamento das disciplinas escolares.

No segundo tópico discutimos sobre a "Educação Patrimonial no Ensino de História Local: os desafios e potencialidades na escola", fazemos uma breve discussão sobre as questões relativas ao Patrimônio e apresentamos as potencialidades do trabalho com Educação Patrimonial no Brasil, mostrando as possibilidades de se trabalhar atrelada à História Local. No tópico que fecha o capítulo, "O ensino de história dentro e fora do espaço escolar: as potencialidades das elaborações de saberes", compartilhamos o processo de experimentação didática e esquadrimos as possibilidades de realizar o trabalho dentro da disciplina de História e fora também, em disciplinas eletivas, por exemplo. São colocados os desafios, os resultados e a discussão acerca da aplicação.

Neste capítulo, nossa base teórica contou com as discussões realizadas por João Ernani Furtado Filho, Elza Nadai, Patrick Boucheron, José D'Assunção Barros, Ítalo Viana, bell hooks, Selva Guimarães Fonseca, Gilberto Ramos Nogueira, Aline Carvalho, Cristina Meneguello, Márcia Chuva, Márcia Bezerra, Augusto Ridson Miranda, Antônio Germano Magalhães Junior, Maria Auxiliadora Schmidt e Átila Tolentino, dentre outros autores que contribuíram de maneira indireta.

Por fim, apresentamos o recurso educacional aberto, uma sequência didática que buscou construir e desenvolver as perspectivas dos estudantes com relação à história das suas (z)áreas, culminando na construção de um percurso histórico pelo bairro e pela cidade, dentro da metodologia da "aula-passeio". Nos apoiamos na teoria de Célestin Freinet, Daniela Pistorello, Maria Auxiliadora Schmidt, Flavia Eloísa Caimi, Jorn Rüsen e Paulo Freire.

## **2 A ESCOLA ADAHIL BARRETO CAVALCANTE, CONJUNTO TIMBÓ E ENSINO DE HISTÓRIA.**

### **2.1 Conhecendo a EEMTI Adahil Barreto Cavalcante.**

Localizada na porção final do Conjunto Timbó, na avenida Vereador Edmilson Marques, s/n, com o seu entorno cercado por paredes de fábricas, campos abertos e pelo rio Timbó, “o Adahil”, como é chamado popularmente encontra-se como o título do tópico revela, como a única escola de ensino médio do Conjunto Timbó e com oferta em tempo integral.

Desde 2018, quando foi incluída nos programas de escola de tempo integral, vem passando por uma série de reformas na sua estrutura física. Exemplo disso é que no primeiro semestre de 2024, foram entregues quatro novas salas. Dessas salas, duas compõem o andar de cima, marcando o início de um processo de verticalização da escola. Fato esse que obviamente, causa um alvoroço e uma verdadeira disputa pelas salas do andar de cima.

Um ponto importante é que as informações levantadas para apresentar a escola, têm como base o histórico contido no PPP, informações colhidas com ex-estudantes e moradores do conjunto desde os anos 1980. Outra fonte que nos foi útil foram alguns vídeos institucionais produzidos por volta do ano de 2005, que estão disponíveis no YouTube<sup>1</sup>.

Além disso, sabemos que os espaços físicos das escolas são limitados até mesmo para “sala de aula”, então um recinto com um arquivo escolar onde seja possível fazer uma catalogação e conservação é muito difícil, em termos realistas. Ademais, como já citado, a escola é próxima a um rio, e até meados dos anos 2010 as obras de terraplanagem não davam conta do volume de água das chuvas e as inundações aconteciam de forma corriqueira até esse período. Durante o “tempo de chuva”, principalmente nos primeiros anos de implantação do bairro, algumas inundações ocasionaram situações adversas e muitas documentações foram perdidas.

Construída em 1982, a escola nasceu dentro dos processos de construção dos conjuntos habitacionais dos anos 1980. Segundo o PPP, foi autorizada por decreto governamental em 27 de abril de 1983, ano em que iniciou suas atividades. O nome da escola homenageia o deputado Adahil Barreto Cavalcante, natural de Iguatu, que faleceu em novembro de 1982<sup>2</sup>, ano próximo da inauguração da escola. Nas pesquisas não foi encontrado um motivo específico que explicasse de forma contundente a escolha do falecido deputado

---

<sup>1</sup> Adahil Barreto 2005: <https://www.youtube.com/watch?v=DksrzXOjnyg>. Acesso em julho de 2024.

<sup>2</sup> Biografia Adahil Barreto Cavalcante. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/130883/biografia>. Acesso em Julho de 2023.

Adahil Barreto como patrono. Podemos inferir que a data de seu falecimento próxima a data de inauguração da escola tenham sido fatores relevantes para essa escolha.

A oferta de ensino na escola foi sendo modificada até chegar no modelo atual. Até 1995 a escola funcionava apenas nos turnos matutino e vespertino e atendia 581 estudantes da educação infantil ao ensino fundamental. Com a chegada de uma nova gestão em 1996, após 12 anos ininterruptos desde a primeira, a escola passou a ofertar turno da noite com intuito de atender as demais séries do ensino fundamental e em nível de EJA, fato que aumentou para 1021 o número de matrículas.

Essa demanda por um turno no turno pode ser entendida devido a necessidade que muitos jovens possuem de adentrar nos mundos do trabalho. Não é um fato distante o grande número de pessoas que trabalham na CEASA ou nas fábricas e acabam se distanciando do horário escolar em tempo regular, tanto era a demanda que o número de matrículas quase dobrou.

Nos anos 2000 vão ocorrer diversas modificações, tanto nas novas gestões pedagógicas como na oferta letiva da escola. No ano de 2004, o número de estudantes atendidos era de 1321, com 535 matriculados no ensino fundamental e 786 no projeto intitulado “tempo de avançar médio”. Em 2005, uma nova gestão passa a administrar a escola (permanecendo até 2013). E apenas em 2009, a escola passa a disponibilizar apenas o ensino médio, nos três turnos, permanecendo assim até 2016.

Em 2013, a escola ganha um novo núcleo gestor, que mantém sua base até o momento presente. E em 2017 durante o período noturno passou a funcionar apenas a EJA ano I. No ano de 2018 a escola inicia seu processo de transição para o tempo integral, completando esse processo em 2020, quando funcionava com as 1ª séries do Ensino Médio em formato integral, as 2ª e 3ª séries em formato regular, e o turno noturno com a EJA. Atualmente, a escola possui 15 turmas, (cinco primeiros anos, cinco segundos anos e cinco terceiros anos), com uma média de 500 alunos matriculados.

No ano de 2018, minha história com o Adahil Barreto se cruza diretamente. Sempre morei no Conjunto Timbó e sempre conheci a escola de ouvir falar através dos estudantes. Pela lógica, eu deveria ter feito meu ensino médio lá, já que conclui no ano de 2012, mas o desenrolar do percurso de vida, fez com que eu chegasse lá apenas nesse período.

Recém-formada, apenas com uma graduação, minha experiência de três anos no PET - Programa de Educação Tutorial e o sonho de conseguir as primeiras horas. Seleção feita. Alguns dias depois recebo aquela ligação esperada por todo recém-formado(a): “Alô? É a professora Tayná?”. Lembro que estava assistindo uma aula no auditório do Departamento

de História da UFC, e logo um grande sorriso me veio. Afinal, se me chamaram de “professora”, era emprego.

E era. Dois dias antes eu tinha aceitado a minha primeira proposta de emprego, que era numa turma EJA, na Escola Luiz Girão, que fica no distrito de Tabatinga em Maranguape- CE, com uma distância de mais ou menos vinte quilômetros. Então receber uma ligação da escola que fica há 1,2 quilômetro de distância da minha casa, parecia um sonho. No outro dia, logo cedo, fui e aceitei a proposta: Duas turmas de 1º ano, totalizando 6h/a com uma remuneração de R\$350,00. Era menos que a bolsa que eu recebia na graduação. Mas tudo era um começo, eu não tinha experiência, então não podia exigir muito.

Contudo, esse era o pensamento de recém-formada que pairava sob a minha mente. Quando nos distanciamos e damos tempo ao fato ocorrido, notamos a tamanha precarização que ainda persiste na forma de contratação dos professores substitutos, tomando como base a experiência na Seduc-CE, o trabalho realizado é o mesmo, mas não recebemos por nossa titulação por exemplo.

Dessa forma, tentando sobreviver em meio à precarização sistemática do trabalho docente, logo no segundo semestre fui convidada para cobrir uma licença maternidade e tive contato pela primeira vez com turmas de 2º ano. Em 2019, foi-me oferecida a oportunidade de ampliar a minha carga horária e assim assumi a maioria das turmas de História. Em 2020 fui convidada para ser professora coordenadora de área (PCA), e assim permaneço até o período atual. Já são seis anos dando aulas de história (e outras coisas) nessa instituição. Atualmente divido a disciplina de História com outras duas professoras e em 2024 fiquei concentrada majoritariamente com turmas de 3º ano.

Trago esse relato sobre minha história com a escola, pois essa é uma característica que pode ser observada no trabalho da gestão atual: há um grande incentivo e um campo de oportunidades para professores que estão iniciando sua carreira. Eu não sou um caso isolado, vários colegas chegam recém graduados ou ainda graduandos e vão construindo sua experiência docente no Adahil. Esse fato não isola a particularidade de a escola apresentar uma multiplicidade na formação do seu corpo docente, contendo especialistas, mestres e doutores.

Afirmo que o Adahil Barreto é uma instituição que forma também professores em início de carreira, pois me formei e me formo diariamente nessa escola. E levando em consideração o contexto de lotação e carga horária em História atualmente, poder lecionar na disciplina que me graduei logo nos primeiros anos da minha carreira docente é um ponto crucial que reverbera no trabalho que desempenho em sala de aula. Cheguei com pouca

experiência de trabalho e à medida que as oportunidades foram aparecendo pude e posso me desenvolver enquanto docente.

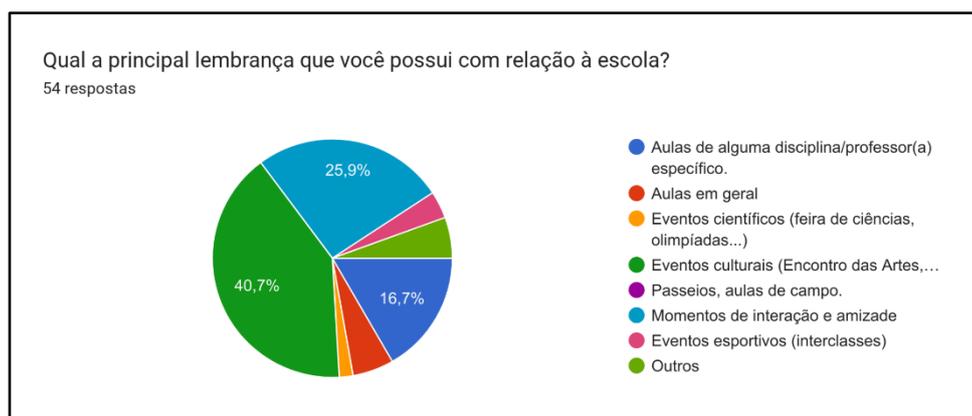
Pensando nessa característica de formação de professores, a experiência de ser professora supervisora do programa Residência Pedagógica entre 2022-2024 foi um ponto importante nesse processo de formar professores enquanto você se forma. A troca de experiências e o compartilhamento de ideias com os estudantes da graduação são fatores que influenciam nos modos de aprender a ensinar História.

Além disso, a presença de um programa da universidade dentro de uma escola que é localizada geograficamente distante da universidade, proporcionou aos estudantes da escola um contato direto com estudantes da graduação. O que era distante, tornou-se mais próximo. Era muito interessante observar a curiosidade dos estudantes em inicialmente entender a presença dos residentes, após esse entendimento a curiosidade de como seriam as aulas. Mas ali, na indagação cotidiana comum pelos estudantes, sempre perguntavam sobre como era a vida na universidade. O que é um elemento muito importante num contexto onde a ida para a faculdade ainda não é tão ampla.

Trazendo um relato pessoal, o ambiente da escola nunca me amedrontou. Aquela insegurança e o medo de “dar a aula” nunca foi um problema. Talvez por ter passado boa parte das minhas férias escolares acompanhando minha mãe na escola em que ela trabalhava, acompanhando a dinâmica das matrículas, dos atendimentos ao público ou quando acompanhava no período noturno, e ficava ansiosa para tocar a sirene, de modo que alguns anos depois esse sinal já não apetece tanto aos ouvidos.

E entre as sirenes de uma aula e outra, na busca de uma documentação, foto ou relato disponível, uma das conclusões que chegamos acerca das características marcantes que o Adahil possui é que seus projetos científicos e culturais que historicamente, vêm sendo desenvolvidos e ficando marcados na memória escolar. Com intuito de percebermos essas difusões que os projetos desenvolvem, foi desenvolvido um formulário com o intuito de investigar quais as principais lembranças que ficaram marcadas na memória de ex-estudantes, principalmente. Na escassez de fontes, o formulário nos traz uma perspectiva direcionada e como podemos relacionar com uma historicidade da escola. Na pergunta feita “Qual a principal lembrança que você possui com relação à escola?”

**Figura 1** - Gráfico de resultados de pesquisa retirado do Google Formulários



**Fonte:** Gerado via *Google forms* elaborado pela autora, 2024.

A partir desses resultados, chegamos à conclusão de que: os projetos e aulas de alguns professores e disciplinas específicas são os pontos que mais geram motivos de lembranças nos estudantes, e aqui destacamos o mais duradouro projeto da escola o “Adahil Talentos”. Com base principalmente nos relatos dos funcionários da escola, não se tem uma documentação que possua uma datação exata, mas se fala em pelo menos 30 edições do evento, ocorrendo anualmente como encerramento das atividades.

O Adahil Talentos é um projeto de caráter lúdico e competitivo, que com uma temática, desafia os estudantes a demonstrarem seus talentos em diversos aspectos: artes, esportes e cidadania. A primeira vez que tive dimensão do tamanho desse evento foi quando eu estava esperando um ônibus no terminal do conjunto e um senhor me perguntou: “Você trabalha ali no Adahil?” e respondi que sim, pois estava com uma farda que sinalizava isso. E o homem emenda na minha resposta: “Vai ter Adahil Talentos esse ano? Vai ser aberto ao público? Antigamente era, agora não é mais...” lembro muito dessas palavras. E aí após o responder que sim, haveria e que não seria aberto ao público, foi aí que dimensionei como um evento escolar permanece nas lembranças mesmo passado muitos anos da vida escolar.

Com base nos dados do formulário, podemos inferir ainda que outros eventos fazem parte de uma lembrança desse período escolar, como as feiras de ciências, *let's sing*, que consiste em cantar uma música em coral numa língua estrangeira e o projeto SuperAção<sup>3</sup>,

<sup>3</sup> Sem data fixa para ocorrer durante o ano, o projeto SuperAção nasceu como uma forma de combater os altos índices de destruição do patrimônio público na escola. Muitas cadeiras quebradas, paredes riscadas com frases ofensivas. Dessa forma, o projeto visa combater e colocar os próprios estudantes para cuidarem do ambiente em que vivem. Alguns materiais são disponibilizados já na escola, outros (como baldes, pincéis) são doados pelos depósitos que ficam nas proximidades.

que visa cuidar dos aspectos físicos da escola. Sendo que os dois últimos ocorrem dentro das tarefas do Adahil Talentos.

Em 2018, primeiro ano em que tive contato com o Adahil Talentos, imaginei que valia uma grande premiação para despertar tamanho interesse e movimentação. Mas vale apenas um troféu simbólico, dada a realidade da escola pública. Fato que chamou ainda mais minha atenção. No entanto, quando vi as apresentações, entendi a motivação da competitividade. Apresentações criativas, torcidas ferrenhas, um pátio de escola pegando fogo e uma juventude mostrando seu talento. Sem dúvidas, foi um momento daqueles que marcam seus primeiros anos da carreira docente. Senti uma pulsão de escola vívida. Quase que aquele sentimento de quando você era um estudante ali vibrando pelas cores da sua equipe.

Buscando coletar essas percepções acerca das lembranças com a escola, no mesmo formulário, também foi pedido para descrever/compartilhar uma lembrança que mais tivesse marcado sua experiência escolar. Dentre as diversas respostas, destacamos alguns relatos que fazem alusão aos projetos, categoria com maior percentual no gráfico.

#### Relato 1: Ex-estudante sobre o SuperAção:

Adorava o SuperAção, aprendi muita coisa ajudando a reformar a escola, era lindo ver tudo bem zelado, todos empenhados em conseguir materiais pra escola, e chegar depois na segunda feira com a escola toda reformada, colorida em alguns lugares com toques de alunos artistas, o zelo pela escola sempre foi algo que me cativou, porque fui das primeiras turmas integrais em 2018, e sempre achei que seria uma prisão, mas o Adahil me fez ver que lá era uma segunda casa pra mim (ou a primeira já que eu passava mais tempo lá). E tem também a questão do apoio que sempre recebi, o carinho dos professores e da gestão. Nos tratavam como futuro e como família, tirei experiências e lições que nunca irei esquecer. Não tem como escolher apenas uma lembrança, a própria escola é um recanto de memórias inesquecíveis. (Resposta colhida de formulário elaborado pela autora. Google forms, 2024)

#### Relato 2: Ex-estudante sobre o Adahil Talentos:

Um evento muito específico foi o retorno as aulas pós pandemia. Nunca tinha nos dado conta sobre a importância da escola no nosso dia-a-dia, sobre nossas ações, sobre amizades. Eu Luis Henrique, compartilho de muitas memórias, nos eventos, na sala, com os professores e colegas, sempre vejo na minha galeria de fotos tudo o que fizemos no período de três anos no adahil. É muito bom olhar cada coisa, é nostálgico, é de se arrepiar lembrar 2020/2021. A escola sempre vai ter meu carinho por me receber e fazer parte de quem eu estou me tornando. No evento adahil talentos 2021, onde eu liderei com a ajuda da professora Tayna e de alguns colegas uma equipe de 60+ de alunos, cada riso, cada estresse, cada momento foi muito bom.... E GANHAMOSSSSSS💖. (Resposta colhida de formulário elaborado pela autora. Google forms, 2024)

### Relato 3: Ex-estudante sobre a Feira de Ciências:

Lembro-me vividamente do dia em que conheci M\*\*\*\*, durante uma feira de ciências na escola. Eu estava ocupado apresentando meu projeto quando ela veio até mim com uma pergunta tão inteligente que me pegou de surpresa. A partir daí, começamos a conversar mais, primeiro sobre ciência e depois sobre tudo mais que nos interessava. As conversas após as aulas se tornaram frequentes, e aos poucos percebemos que tínhamos muito em comum. Com o tempo, nossos encontros fora da escola se transformaram em algo mais sério. Hoje, M\*\*\*\* É minha namorada, e olhando para trás, vejo como aquele evento escolar não apenas nos trouxe juntos, mas também marcou o início de uma jornada incrível que estamos construindo juntos. (Resposta colhida de formulário elaborado pela autora. *Google forms*, 2024)

Os três relatos selecionados nos revelam como os eventos escolares podem promover um impacto não só nas relações com a memória, mas também nas relações sociais e de como a escola, principalmente em tempo integral, faz um papel de espaço de acolhimento, apesar de todas as suas problemáticas, como por exemplo a falta de uma estrutura mais confortável. Num bairro onde há ausência de espaços de entretenimento, esporte, acesso à cultura, a escola acaba sendo esse espaço acumulador e aglutinador de todas essas funções. No primeiro relato em destaque, temos um depoimento que revela o quanto a experiência de um projeto que visava cuidar do aspecto físico da escola, trouxe uma ideia de que “era prazeroso cuidar daquele ambiente”. E sendo um local que como o depoimento destaca, “fazia se sentir em casa”, cuidar do espaço tornava e ressignificar a preservação desse espaço. Ver o sentido no “cuidar” pois sente que faz parte daquele “corpo” formado de gente, parede, teto, lousa, pincel, abraço, sorriso, choro e de tantas outras coisas e gentes.

O segundo relato nos traz o efeito não só do evento escolar, mas da potência da escola em atividade presencial. Como esse impacto pode ser sentido principalmente no contexto de isolamento social. Além disso, esse relato nos faz entender que a escola é o principal ambiente de sociabilidade de um jovem em idade escolar, principalmente se a escola for de tempo integral. Dessa forma, as relações de amizade, as interações (que também foram bem-sinalizadas no gráfico) são ampliadas em eventos como no Adahil Talentos.

O terceiro relato selecionado coloca a dimensão de que as relações amorosas e de afeto também ocorrem no ambiente escolar. Mesmo com o controle e a proibição que são necessárias para um funcionamento respeitoso no ambiente escolar, os ventos do amor sempre sopram mais forte quando falamos de adolescentes. Assim, a escola acaba sendo casa de muitos amores. O relato chamou minha atenção no sentido de que se não fosse a Feira de Ciências, talvez não houvesse essa troca de conversa e ideia. Revelando que mais do que aprender tecnicamente no fazer do trabalho em si, podemos aprender a partir das nossas

relações afetuosas. Porque o espaço e o fazer aprender pode se fazer também com o apoio da dimensão do sentimento.

Um ponto importante que possui ligações com a ideia da demonstração de talentos, são as expressões artísticas que os/as estudantes fazem nos muros da escola. Seja por iniciativa própria, para a participação de concursos, ou como parte das tarefas do Adahil Talentos, as expressões artísticas dos estudantes é que fazem a galeria de artes da escola. Abaixo alguns exemplos:

**Figura 2** - Painel em alusão a escritora Maria Carolina de Jesus



Fonte: Acervo Pessoal, 2023

Os belos desenhos de Carolina de Jesus e a homenagem ao cenário do livro “*Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*” (1960), acima foi uma criação coletiva da equipe verde do ano de 2023 para a tarefa do painel no Adahil Talentos, cujo tema era “Adahil na luta antirracista”, assim a equipe deveria produzir uma criação autoral que representasse o combate ao racismo e a profusão de práticas antirracistas.

O painel foi criado, riscado na parede e finalizado em 4 dias. Cerca de 20 estudantes estiveram envolvidos direta e indiretamente no processo, entre composições, escolha de cores, brigas por pincéis, e disputas para poder pintar e chegar nesse resultado. E

além de ser uma bela pintura, uma das possibilidades que possuem é a de utilizá-las como fonte para as aulas, tanto nas ciências humanas como nas linguagens, por exemplo. Partir das produções e apropriações criadas pelos estudantes nos possibilita construir uma reflexão e uma interpretação coletiva que pode ser um mecanismo poderoso no processo de ensino-aprendizagem.

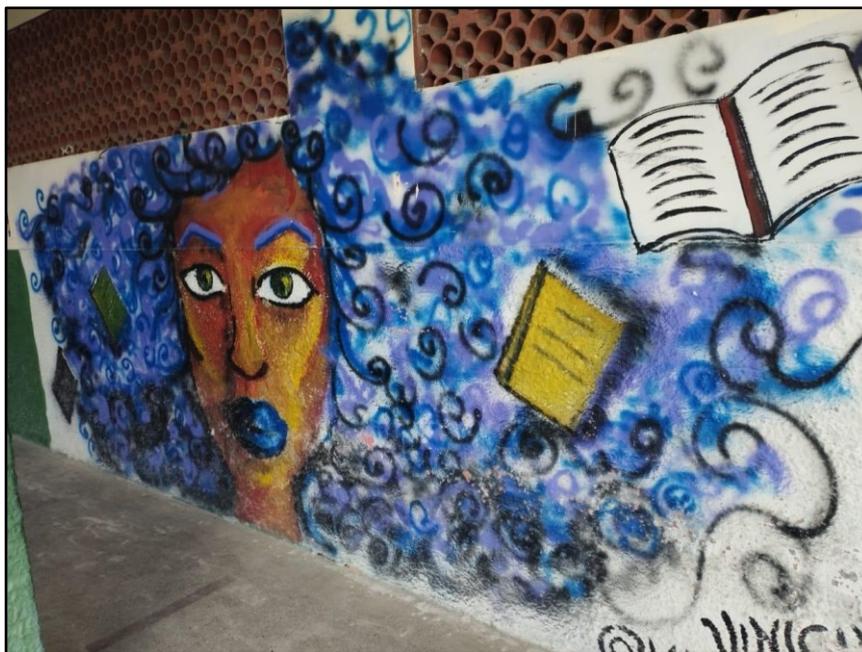
Além dos desenhos que surgem por conta das tarefas direcionadas, existem algumas manifestações individuais. Normalmente, os/as estudantes interessados em colocar alguma arte, conversam com a gestão e são autorizados. Abaixo alguns exemplos:

**Figura 3** - Fotografia de ilustração na entrada da escola produzida por estudante



**Fonte:** Ilustração de Sunny Cartoon, 2022. Foto: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 4** - Fotografia de grafite: "Negras na literatura"



**Fonte:** Grafite de Vinícius Braga, 2018. Foto: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 5** - Grafite "Preta-flor" 1ª versão. 2017.



**Fonte:** Captura de tela da página do Instagram do artista, 2023.

As figuras destacadas acima partiram de iniciativas dos estudantes. Em 2018, ao perceber a potencialidade do trabalho, a escola inscreveu o estudante no concurso de nível estadual promovido pela SEDUC-CE “Alunos que Inspiram”. O estudante Vinicius Braga, que à época cursava a 3ª série do Ensino Médio, alcançou a 1ª colocação na categoria “grafite”. Tendo sua arte conhecida por outras (z)áreas além do seu bairro de moradia<sup>4</sup>.

Quando a escola se torna um ambiente que acolhe e incentiva que estes talentos sejam aflorados para além das premiações, incentivam que jovens estudantes possam exercer sua arte e viver dela como trabalhadores da cultura. Hoje, Vinicius continua pintando, grafitando e tatuando como ele falava enquanto estudante do ensino médio. Segundo o próprio, poder exercitar sua arte nas paredes da escola o incentivou a continuar.

Com o processo de obras intensas na escola, a pintura original acabou sendo danificada e ainda em 2018, foi refeita em um espaço maior da escola, localizada no fundo da parede do palco que fica no pátio. Numa versão bem maior que a primeira, a segunda versão ocupou uma parede quase inteira. Durante alguns anos, a “preta-flor” de Vinicius embelezou o pátio da escola, sendo também um exemplo de arte que nos fornece possibilidades de trabalhar como artifício didático, a partir de uma perspectiva do próprio estudante.

Além disso, pinturas como as destacadas acima trazem para os estudantes a sensação de representatividade e pertencimento, já que eles podem se expressar artisticamente, sem medo de julgamentos e colocando e trazendo suas impressões para a escola. Na Figura 5 é possível observar o processo de ampliação do grafite:

---

<sup>4</sup>Resultado da Fase Estadual do Festival “Alunos que inspiram”. [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/04/resultado\\_fase\\_estadual.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/04/resultado_fase_estadual.pdf)

**Figura 6** - Fotografia da segunda versão do grafite “Preta Flor” do artista e tatuador Vinicius Braga, quando estudante.



**Fonte:** Captura de tela da página de *instagram* da página do artista, 2023.

Assim, podemos considerar que apesar de uma história recente, como o lema do PPP da escola diz “uma construção coletiva”. A História da Escola Adahil Barreto vem sendo marcada com seus projetos e profissionais que cativam a memória de egressos. Sendo ainda um espaço de difusão de esporte, lazer e cultura. Tendo sua trajetória marcada por oferecer aquilo que a comunidade ia necessitando, como os diversos níveis de ensino que a escola possuiu e hoje vem se firmando como uma EEMTI.

Nos últimos anos, a escola vem aumentando suas aprovações nas universidades públicas e particulares, bem como vem voltando suas atenções para incentivar os estudantes a conhecer as universidades. É um trabalho que vem sendo realizado a longo prazo, pois a lógica de fazer um curso superior após o ensino médio ainda não é tão popularizada quanto deveria.

Então, no tempo presente a escola vem buscando driblar suas dificuldades de espaço físico de forma acolher o máximo de estudantes possíveis, para que possa ser espaço

de base e apoio para que os estudantes do Timbó e arredores entendam que o mundo é muito maior que o nosso bairro. Atualmente a escola possui 5 turmas de 1ª série, 5 turmas de 2ª série e 5 turmas de 3ª série, sendo o ano de 2024 o ano com o maior número de matrículas desde a transição para o tempo integral e segue com uma intensa procura por matrículas após os bons resultados nas avaliações externas.

## 2.2 As “(z)áreas” da escola: O Conjunto Timbó e o “*Adahil*”.

Inicialmente, as primeiras prospecções de investigação visavam compreender as possíveis relações entre a fundação da escola e o contexto de emancipação da cidade, já que ambas possuem a mesma “idade”. No entanto, a escassez de fontes e a amplitude da investigação fez com que direcionássemos o nosso enfoque principalmente para “(z)área” bairro/conjunto que a escola está inserida.

Há 29 anos moro na mesma rua e neste mesmo bairro, com algumas mudanças de casa, mas sempre na mesma rua. Então, minha experiência de moradia se baseia na minha vivência num conjunto habitacional. Quando cheguei na etapa do ensino médio, fui matriculada no Liceu Estadual de Maracanaú, que fica relativamente distante da casa onde eu morava, em comparação ao Adahil.

E o Liceu, por ser uma escola maior, atendia estudantes de todos os bairros da cidade. Quando alguém me perguntava onde eu morava e eu respondia “ali, no Timbó” não era raro ouvir aquele sonoro: “vixe!”. Então fui entendendo que o local onde eu morava era reconhecido com essa sonoridade talvez cearense, que faz referência a um local perigoso. E de fato essa é uma problemática persistente no cotidiano do bairro que é atravessado pelas guerras da violência urbana.

No entanto, lembro que ao passar as tardes na casa da minha avó (vovó) Livramento e do meu avô (vovô) Maurício, sentava no batente da área de serviço e durante muitos e muitos anos da minha infância e adolescência, enquanto faziam seus salgados para venda, sempre me contavam sobre quando chegaram no Timbó. Sobre o início, que foi marcado por muitas dificuldades. Sendo um conjunto habitacional que nasce de um plano de habitação do governo da ditatorial militar, havia muitos problemas estruturais. Enchentes que impactaram o serviço de transportes e a falta de água eram as adversidades mais recorrentes. Tanto que cresci com uma frase célebre da minha mãe que faz referência a essa problemática: “Reclama de pegar *topic* lotada pra ir pra escola porque nunca precisou ir daqui até a Vicunha

buscar 17 lata/balde d'água por dia". À vista disso, todas as narrativas sobre a vivência no bairro sempre perpetuaram as histórias da minha família.

Um dos grandes desafios foi encontrar uma fonte que dialogasse com essas histórias que cresci ouvindo. Depois de muitas pesquisas e conversas com a vizinhança, algumas portas batidas na cara, foi no *youtube* que encontrei alguns vídeos feitos pela equipe de comunicação de uma figura política do bairro, que se apropria bastante do discurso de que a melhoria do bairro foi fruto dessa luta coletiva daqueles que não abandonaram o conjunto. Nesses vídeos existem algumas informações e fotografias que dialogam diretamente com as informações levantadas por minha avó, e pela minha mãe. Minha avó morou dos anos 1980 até 2010 e minha mãe dos anos 1980 até o momento presente. Em algumas fotografias encontradas nos vídeos, foi possível traçar um diálogo entre essas narrativas e os registros fotográficos. Como por exemplo, algumas fotografias das primeiras casas mostram como as ruas eram difíceis de trafegar e a dificuldade em obter água encanada. No período chuvoso era necessário andar longas distâncias para ter acesso ao transporte. Abaixo um registro das primeiras casas, segundo os dados obtidos.

**Figura 7** - Imagem das primeiras casas do Conjunto Timbó, 1983



**Fonte:** Captura de tela de vídeo do *youtube*, 2024.

Segundo minha mãe, dona Tânis Maria Moreira, apesar das dificuldades, morar no conjunto Timbó ainda era melhor do que morar de onde eles tinham vindo (Jurema - Caucaia). Segundo seu relato, quando morava na Jurema, era necessário buscar água no chafariz usando latas de querosene de 18 litros. Essa água era tanto para consumo próprio como para lavar, cozinhar e banhos. No Timbó, as encanações estavam em processo de

construção. Faltava bastante, mas chegava de madrugada uma pequena quantidade. Para buscar uma água própria para beber, ainda era necessário buscar numa fonte “próxima”. Mas agora dois baldes pequenos em cada viagem bastavam.

Essa fonte mais “próxima” ficava nas poucas fábricas que existiam. Os vigilantes das empresas autorizavam a entrada das famílias para buscar água. As duas mais próximas eram a Vicunha, empresa do ramo têxtil, e a Agripec, empresa de defensivos agrícolas - veneno. Da distância de sua casa para a empresa, de dois baldes, ela conta que dava um, pois na conversa e no percurso derramava a metade de cada balde.

Um dos pontos interessantes dessa história dos baldes de água que minha mãe sempre conta, é que na época, ela era criança/pré-adolescente. Mas via aquele momento como diversão e um momento de caminhar e conversar, já que iam várias crianças e adolescentes da sua faixa etária fazer essa busca. Naquele momento a falta de estrutura num bairro rodeado por um rio onde tinha água de qualidade apenas para as fábricas era entendido como um momento de socialização e alegria dentro desse cenário de extrema falta de dignidade humana.

Outro relato, sempre presente, era sobre as dificuldades estruturais, bem como acerca das enchentes, que além dos danos materiais, impactavam o tráfego de ônibus no bairro. Meu avô conta que para ir ao trabalho era necessário caminhar até “a pista”. A pista a qual ele faz referência é a estrada estadual CE-060, hoje denominada “Dr. Mendel Steinbruch” que liga Fortaleza (Mondubim) a Quixadá, via Aracoiaba.

**Figura 8** - Fotografia de rodovia onde havia rotas de ônibus, [s.d]



**Fonte:** Captura de tela de vídeo do *youtube* Canal Helenita Sousa, 2024.

Por conta de sempre sofrer com as fortes chuvas, alguns relatam que o apelido do bairro passou a ser “timbozinho de açúcar” por ter suas construções e estradas dissolvidas assim que batia a água tornando o acesso aos ônibus difícil. As vias ficaram intrafegáveis e muitos desses moradores contemplados desistiram de conviver com a falta de estrutura cotidiana.

**Figura 9** - Fotografia de casas abandonadas, anos 1980



**Fonte:** Captura de tela de vídeo do *youtube*. Canal Helenita Sousa, 2024.

Dessa forma, com base nas fontes que tínhamos a nosso dispor, o Conjunto Timbó nasceu como projeto dos programas de habitação da COHAB<sup>5</sup>. Esses conjuntos habitacionais surgem como uma proposta para casas para famílias de baixa renda, com foco para os trabalhadores das fábricas que começavam a tomar o espaço dos arredores do bairro. Sendo parte desse grande projeto de habitação do século XX. Com o alto índice de abandono de casas devido as dificuldades estruturais, muitas famílias migraram e ocuparam as residências que estavam vazias. Outros que já moravam no bairro, passaram a ocupar mais de uma (e alguns vivem de aluguéis ou transformaram-se em ponto comercial).

Assim, houve esse processo em que alguns sujeitos e/ou famílias passaram a ocupar espaços que estavam vazios para uso próprio, por questão de moradia. Já outros, se

<sup>5</sup> Companhia de Habitação do Ceará (COHAB). Foi parte de uma política nacional de habitacional realizada durante o período da Ditadura Civil Militar. (1964-1985) nos anos 1970. Fonte: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/itemlist/tag/COMPANHIA%20DE%20HABITA%C3%87%C3%83O%20DO%20CEAR%C3%81%20COHAB>. Acesso em: 02 de Julho de 2024.

apoderaram para especular sob espaços vazios. Recentemente, o governo do estado do Ceará vem orientando moradores a legalizarem suas moradias, nos processos de escritura, algumas reuniões foram sediadas no pátio da escola.

Então era nesse cenário que os primeiros moradores que persistiram em continuar morando no bairro conviviam. Dentro dessa vontade de acreditar no desenvolvimento do bairro, com base nas informações coletadas, foi possível perceber as primeiras articulações direcionadas dos moradores com intuito de transformar o local em que viviam num ambiente mais bem estruturado e que atendesse as principais demandas dos populares.

Assim sendo, nos anos 1980, algumas figuras de liderança passam a se organizar de maneira direta para conseguirem avanços. Como melhores condições de infraestrutura, a busca de apoio pela construção da Igreja Católica do conjunto, construção de uma creche para que todas as crianças pudessem estudar no bairro, construção de um posto de atendimento de saúde, dentre outras reivindicações.

É importante ressaltar que esse período de articulação dos moradores do bairro não é um episódio isolado e exclusivo do conjunto Timbó. Pois nesse período, Maracanaú era recém-emancipado de Maranguape. Em nível nacional, ainda sob o governo de uma ditadura civil-militar, a vinda de verbas e financiamentos concentrava-se majoritariamente no fortalecimento do Parque Industrial.

**Figura 10** - Manifestação de moradores do Conjunto Timbó, década de 1980



**Fonte:** Captura de tela de vídeo do youtube. Canal Helenita Sousa, 2024.

Além das manifestações de melhorias estruturais, a luta coletiva dos moradores do conjunto também pode ser revelada no processo de construção da única Igreja Católica do

bairro, a Paróquia São Judas Tadeu. Que através de campanhas e construções em formato de mutirão conseguiram ir dando forma.

**Figura 11** – Fotografia: “Ajude-nos a construir a Igreja São Judas Tadeu”. [s.d]



**Fonte:** Captura de tela de vídeo do *youtube*. Canal: Maracanaú em Fotos.

Então, com base nas fontes obtidas, é possível inferir que os processos de luta coletiva são inerentes ao processo de melhoria do conjunto. Que apesar de ter sido “planejado”, faltava bastante coisa. Conseqüentemente, continuei na busca por algum registro da escola nesse período com intuito de compreender como a escola estava inserida nesse contexto de precariedade e de articulação popular por melhorias. Tive que ver cuidadosamente as poucas fontes, como as imagens colocadas em formato de vídeos com as fotos diversas vezes. Até que numa das fotos, o vídeo sinaliza a articulação de Maria Galdino em promover um mutirão de limpeza num grande campo:

**Figura 12** - Fotografia de limpeza do mutirão. [s.d].



**Fonte:** Captura de tela de vídeo do *youtube*. Canal Helenita Sousa, 2024.

Devido à falta de coleta de lixo, nesse campo gerava um grande acúmulo de lixo, fato que ocasionava doenças. Num período em que era necessário lutar pela construção de postos de saúde, sob a iniciativa e liderança de Maria Galdino<sup>6</sup>, os populares limpavam todo o grande campo.

Pausei o vídeo e comecei a notar que a paisagem não era estranha. Um grande campo, com vista para a Serra da Aratanha e uma grande fachada ao fundo da foto. Até que voltei meu olhar para a grande fachada do outro lado do campo. E aos cinquenta segundos do vídeo, percebi que se tratava de um registro da fachada da escola.

A foto não possui datação específica, mas é provável que seja dos anos finais dos anos 1980 para o início da década de 1990. Levando em consideração que foi durante esse período que as articulações sob a iniciativa de Maria Galdino foram enfatizadas. É possível notar, que a estrutura da escola se mantém parecida até o tempo presente. Haja vista que as reformas recentes têm se concentrado na construção de salas de aula.

---

<sup>6</sup> Maria Galdino é reconhecida como uma liderança local. Tanto nos vídeos como na narrativa de populares, principalmente os mais antigos. Tanto que em 2015, através de um projeto de lei da vereadora Helenita Sousa, a Avenida Contorno Norte passou a ter seu nome. Disponível em: [https://camaramaracanau.ce.gov.br/arquivos/1890/\\_0000001.pdf](https://camaramaracanau.ce.gov.br/arquivos/1890/_0000001.pdf). Acesso em Julho de 2024.

Isto posto, podemos inferir que o processo de desenvolvimento da escola foi ocorrendo em consonância com o desenvolvimento do bairro. A articulação e cuidado dos populares em promover um melhor ambiente de se viver acaba impactando a escola.

O mutirão de limpeza em frente à escola, demonstra como havia uma relação de cuidar desse espaço, mesmo que indiretamente. No ato do “cuidar” coletivamente pode ser um ponto de confluência e identidade do próprio conjunto em si. Quando falamos de escola dentro bairro e vice-versa, nos referimos a como a escola de fato existe viva dentro bairro.

Parece óbvio falar de um “existir”, já que as paredes, salas, telhados estão lá, “palpáveis”. Mas a “materialidade” de uma existência não pode ser compreendida apenas com base nos seus atributos de cimento e tijolo. Mas no exercício de entender o espaço da escola como algo vívido. No sentido de ser um local que é acionado para eventos locais das mais diversas ordens: de escoteiros a eventos religiosos. Ademais, a materialidade desse sentido “vívido” da escola, pode ser percebida em sentidos coletivos e individuais, pois inevitavelmente permeia uma memória do bairro, já que nascem o nascimento de bairro e escola estão intrínsecos.

Ser um espaço disponível para a comunidade não é algo exclusivo do nosso caso em específico. Principalmente em regiões com uma ausência de lugares que acolhem atividades do interesse da comunidade, a escola acaba acumulando mais uma função, até porque são públicas e devem servir a população.

Contudo, a escola ter esse papel dentro de uma dinâmica do bairro, reflete mais um dilema que as escolas públicas lidam. A escola pública nas regiões periféricas não é só um espaço aonde os estudantes vão para assistir aulas. Mas acaba sendo um lugar de referência para se ter acesso a um acolhimento do “Estado”. Um lugar que possui uma infraestrutura mínima para atividades de lazer e de acesso à internet, por exemplo.

O “dilema” é o seguinte: um espaço que deve ser ocupado e servidores que precisam garantir o cuidado desse espaço. A escola pode e deve ter essa função social, mas devemos entender que na prática existem os contextos de precarização, por uma gratificação salarial que nem de perto compensa o trabalho e a responsabilidade que o Estado cobra. Mais do que “boa vontade”, são necessários recursos materiais para que as paredes e tijolos possuam sua materialidade da existência para além da função natural.

Ao analisar e perceber essas dinâmicas das relações afetivas e sociais historicamente construídas com e no bairro, é interessante destacar que há toda uma conjuntura e uma narrativa que parte dos “primeiros” moradores do novo conjunto buscarem fixar sua moradia num lugar em que as circunstâncias não colaboraram para essa permanência.

Sendo essa narrativa bastante presente na memória coletiva de um grupo, principalmente dos que acompanharam diretamente esses processos. Nas atividades que realizamos (ver capítulo 3), foi possível notar algumas permanências e rupturas nessa lógica.

Assim, é possível perceber tanto através dos relatos, como da narrativa colocada no vídeo, que existiu a articulação dos primeiros moradores do bairro foi necessária para o estabelecimento de uma melhor qualidade de vida. O que nos faz compreender que uma das grandes características que vêm sendo construídas é que foi necessário persistência para continuar morando aqui. E que esse orgulho compõe e forma uma espécie de identidade local, de pelo menos alguns sujeitos.

Atualmente é motivo de bastante orgulho dos que ficaram. E essa aura é visível tanto para a apropriação política (disputas eleitorais) como no próprio discurso de quem relata. Apesar de algumas dificuldades, o bairro é mais bem estruturado se compararmos com outros mais próximos. As ruas são pavimentadas, boa oferta de linhas de ônibus, conta com 4 escolas públicas, sendo 3 municipais e 1 estadual. Uma praça principal, com uma pista de skate e uma quadra poliesportiva. Sendo esse espaço o mais frequentado por parte das juventudes residentes no bairro.

Ainda enfrentamos problemas com as enchentes. Uma chuva rápida é o suficiente para fazer com que o nível da água suba. Mas rapidamente abaixa. Além disso, o problema da violência urbana assola nossa (z)área, assim como em boa parte das periferias do Brasil. O bairro conta ainda como poucos espaços de promoção de lazer e sociabilidade, nem de espaços que valorizem e incentivem a cultura.

Essa realidade que a escola está inserida atravessa diretamente as dinâmicas do ensino-aprendizagem e estar cotidianamente dentro da escola do bairro proporcionou dimensionar melhor as dinâmicas das vivências e sociabilidades das pessoas principais que formam uma escola: os estudantes. A escola só existe porque eles existem. Apesar de morar a vida inteira no bairro, esse olhar mais aguçado sobre as potências e desafios que nos permeiam, só foi materializado quando passei a trabalhar numa escola do bairro. Infelizmente é um discurso comum de muitos falarem que “Aí, é porque esses meninos do Timbó...” fazendo referência que por sermos de onde somos não somos capazes de promover ou realizar o que queremos. “Meninos” e “meninas” do Timbó ocupam e sobrevivem nesse bairro que desde sempre precisa lutar para existir. “Meninas” e “meninos” do Timbó pintam, cantam, dançam, andam de skate, jogam futsal, futebol, basquete, vôlei, soltam raia, fazem batalhas

de rap, estudam... Vivem e sobrevivem a esfera do “*Timbóland*”.<sup>7</sup>

### 2.3 O ensino-aprendizagem em História na EEMTI Adahil Barreto.

Possuo seis anos de magistério e seis anos de Adahil. Apesar de ter trabalhado concomitante em outros lugares, minha experiência majoritária de entender uma dinâmica escolar como professora, concentra-se no Adahil. Logo, as perspectivas levantadas acerca de um processo de ensino-aprendizagem em História pautam-se principalmente nesse período entre 2018 e 2024.

Em 2018, ano da minha chegada na escola, foi um ano problemático para o Brasil como um todo. Um país tentando sobreviver aos escombros após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, sob o governo golpista de Michel Temer. A extrema direita em ascensão, propagando mentiras e pavor social, movimentos como o “Escola sem partido”<sup>8</sup>, se articulando para intimidar e perseguir professores e professoras. Então, foi inserida nesse cenário que minha carreira docente inicia. Eram duas turmas e 3h/a somente para as 1ª séries, pois eram as únicas turmas que faziam parte do sistema de tempo integral, que iniciava sua implantação. Vale ressaltar, que quando cheguei as aulas já haviam iniciado há mais de um mês então minha chegada foi um misto de alegria para uns e tristeza para outros.

Dado esse panorama, a disciplina de História dentro do Adahil Barreto atualmente possui a maior carga horária entre todas as disciplinas que compõem as Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, consistindo numa carga horária de 2 h/a semanais para cada série. Para compreendermos um dos parâmetros que compõem a cultura escolar do Adahil Barreto, o Projeto Político Pedagógico – PPP foi consultado como forma de dimensionarmos os códigos formais acerca dos processos de aprendizagem de um modo geral.

O documento foi atualizado em 2023 e uma das características que constituem a filosofia da escola, fundamenta-se na “sua função como um espaço de formação coletiva que não apenas favorece o aluno, mas também toda a comunidade escolar” (PPP, 2023, p. 19). Característica essa que pode ser percebida e compreendida se nos atentarmos às relações

---

<sup>7</sup> Forma como o bairro é chamado por algumas juventudes. Principalmente pelos frequentadores da pista de skate do bairro.

<sup>8</sup> Segundo a descrição presente no site da organização: “Escola sem Partido, é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: Julho de 2024.

desenvolvidas junto a esses movimentos de construção e ocupação do bairro.

Este aspecto pode ser desvelado pelo fato de “escola” e “comunidade” compartilharem o decurso de suas histórias. O transcurso do tempo entrelaça o “Adahil” e o “Timbó”. A escola faz parte da materialidade do bairro desde o início que a localidade passou a ser ocupada como um conjunto habitacional. A construção da escola era parte do projeto desde o “nascimento” da localidade do Timbó como conjunto habitacional, o que nos faz compreender a importância de a escola ir além de quem a ocupa cotidianamente e de ter ciência das reverberações que podem ocorrer.

O PPP destaca ainda que o processo de aprendizagem elaborado na escola, deve prezar pelo desenvolvimento dos estudantes e o exercício de sua criatividade, curiosidade, bem como o seu senso crítico:

Para que se concretize o alcance da função social e missão da Escola, o Projeto Político-Pedagógico – PPP é baseado na pedagogia renovada e construtivista da educação, priorizando o aluno sujeito, ser ativo e curioso. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. (PPP, 2023, p. 17)

O trecho destacado dialoga com as discussões acerca das implicações que os códigos formais da cultura escolar podem reverberar no processo de ensino-aprendizagem em História. Por “cultura escolar”, segundo a discussão feita por Schmidt (2012), ao se apropriar das reflexões de Forquin (1993), podemos compreender a cultura escolar como:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. (Schmidt, 2012, p. 93)

À vista disso, quando a cultura escolar via código formal estimula e coloca o professor com a possibilidade de produzir conhecimento e não apenas reproduzir, temos uma gama de perspectivas que podem ser desenvolvidas, fortalecendo inclusive a formação continuada dos profissionais. Partindo do pressuposto de que o professor que se coloca e tem condições mínimas para desenvolver novas apropriações tem possibilidades de produzir conhecimento. Tendo assim um fortalecimento da prática docente e da história como disciplina:

Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão. (Schmidt, 2012, p. 101).

Assim, quando o ambiente da escola favorece através de seus códigos formais a possibilidade de se desenvolver procedimentos de ensino-aprendizagem que favoreçam também os códigos não formais que compõem a cultura escolar, existe essa dimensão do exercício do ensinar e do aprender que possibilita olhar para outros aspectos da História, como através da utilização de atividades direcionadas em História Local e Educação Patrimonial por exemplo.

O documento trata ainda sobre a importância da utilização de metodologias que favoreçam a construção do conhecimento baseado na interdisciplinaridade:

[...] A atividade em sala de aula devem ser dinâmica, aberta, prática a fim de tornar as aulas criativas através dos recursos disponíveis como instrumentos a propiciará ao aluno participação, incentivos às aulas de campo, pesquisas, curiosidades e desafios na ampliação dos conceitos científicos e tecnológicos de forma a tornar o ambiente escolar prazeroso e fértil ao processo de ensino/aprendizagem. (PPP, 2023, p. 22).

Isto posto, dentro das atividades desenvolvidas na disciplina de História, todo o contexto da cultura escolar favorece o desenvolvimento desses processos de aprendizagem que compreendam principalmente as perspectivas e visões de mundo dos estudantes. Buscando promover processos de ensino-aprendizagem que contemplem e reflitam a complexidade e pluralidade de sujeitos e comunidades, partindo principalmente das percepções cotidianas.

As atividades culturais, como o Adahil Talentos, são grandes responsáveis por promover outras relações com a História. Podendo funcionar como ponte para possibilitar outras formas de aprendizagem, por meio do contato com diversas linguagens. Pois ao possuir uma temática geradora é necessária uma apropriação do conteúdo para poder criar e executar as tarefas que incluem apresentação teatral, de dança, pinturas artísticas dentre outras, refletindo da cultura escolar a influência do evento anual.

Para além de uma transmissão de conhecimentos baseada num material didático em que o professor não teve acesso ao processo de escolha, em contrapartida, a escola pública possibilita a ampliação das perspectivas de ensino, pois diferente das instituições privadas onde há um foco concentrado nos resultados, numa relação mercadológica, os professores são cercados por esse modelo. Enquanto na escola pública tem objetivos ampliados, como o de ser um aporte sociocultural que acolhe e lapida escudos que buscam proteger as juventudes dos problemas urbanos.

Entretanto, vale salientar que a escola pode se demonstrar com um ambiente cruel, desagregador e que pode promover exatamente o inverso do que foi colocado. Por isso se faz

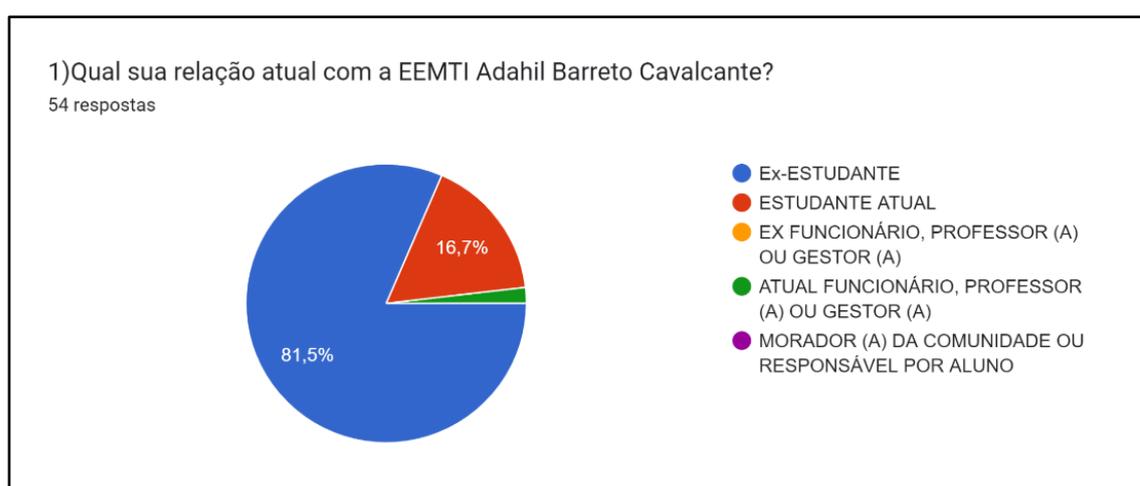
tão urgente que as discussões e as formas de ensinar e aprender estejam alinhadas com um ambiente acolhedor e múltiplo.

Não que a lógica dos resultados e das avaliações externas seja inexistente na realidade das escolas públicas. Principalmente a nível de Ceará, onde as notas e índices das avaliações impactam em uma série de fatores na escola, dentre os quais impactos em determinadas verbas.

Contudo, mesmo inseridos nas implicações que envolvem as avaliações externas, dentro da escola pública é possível estabelecer essas rotas que viabilizam propor um diálogo baseado na construção de um ensino aprendizagem que depreenda os conhecimentos e visões de mundo dos estudantes como mecanismos que constituem a produção de conhecimento histórico.

Para obtermos uma dimensão dessas relações entre as recepções com a História “ensinada”, aplicamos um questionário único. Foi divulgado nas redes sociais e o público que mais respondeu ao questionário, foram de ex-estudantes:

**Figura 13** – Gráfico com respostas da pergunta 1

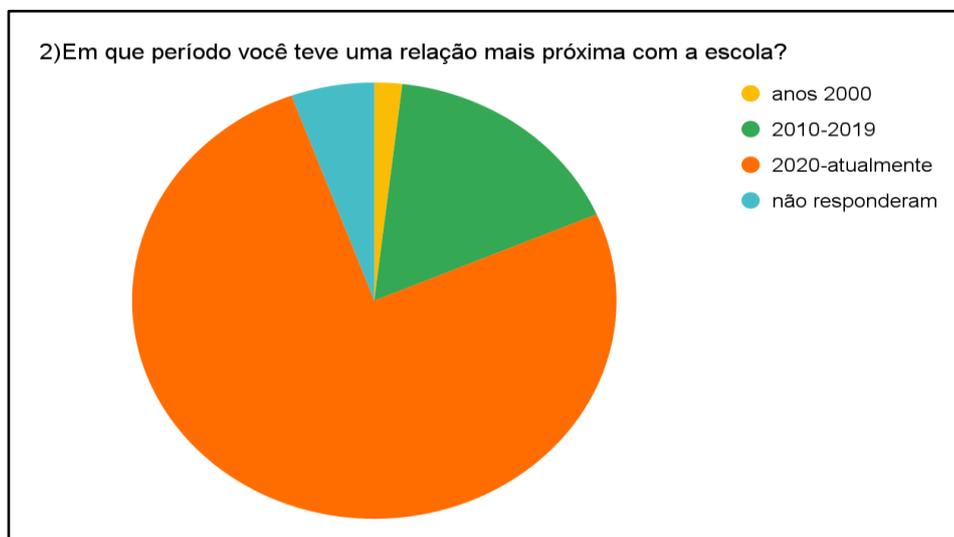


**Fonte:** Gerado via *Google forms* elaborado pela autora, 2024.

No questionário aplicado, o gráfico 1 mostra que na pergunta de número 3 (Qual a principal lembrança que você possui com relação à escola?) 16,7% dos que responderam o questionário sinalizaram que sua principal lembrança era com relação a alguma aula ou matéria em específico, atrelado a esse dado, haviam as perguntas abertas como a de número 5 onde foi pedido que fizesse um relato, comentando essas lembranças.

Também foi perguntado o período em que os estudantes tiveram sua maior proximidade com a escola:

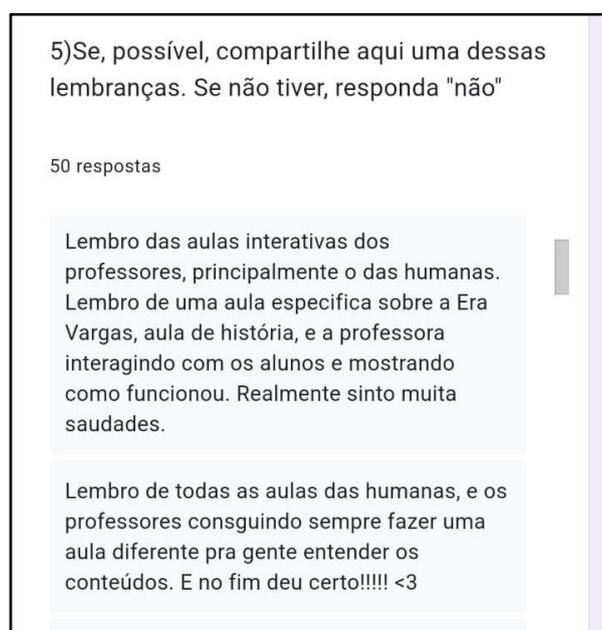
**Figura 14** - Gráfico com respostas da pergunta 2



**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora a partir de dados coletados do formulário, 2024

Na última pergunta, foi pedido que fosse compartilhado algum relato sobre uma possível lembrança. Essa pergunta foi colocada com o intuito de perceber se havia alguma reminiscência do período escolar, buscando ter uma dimensão dos impactos dos processos de ensino-aprendizagem principalmente após o período da idade escolar. Abaixo destacamos alguns relatos:

**Figura 15** - Captura de tela de resposta do formulário



**Fonte:** Respostas no formulário elaborado pela autora, 2024.

**Figura 16** - Captura de tela de respostas do formulário

5)Se, possível, compartilhe aqui uma dessas lembranças. Se não tiver, responda "não"

50 respostas

aulas de história e filosofia que eu jamais poderei esquecer. Ricos de conteúdo, os melhores que já vi na vida.

Sem dúvidas a aula com a professora Selminha, um doce de ser humano, sempre engajada em tudo na escola, sempre lembrando de todo mundo e cuidando de cada detalhe. Lembro também das aulas super didáticas da professora Tayná, aprendíamos história de um jeito divertido e simples.

**Fonte:** Respostas no formulário elaborado pela autora, 2024.

**Figura 17** - Captura de tela de respostas do formulário

5)Se, possível, compartilhe aqui uma dessas lembranças. Se não tiver, responda "não"

50 respostas

que teve.

Eventos incríveis

Lembro do meu terceiro ano que tirei pensei "poxa meu último ano tenho que fazer valer" nisso eu dancei,cantei, desfilei , joguei e fiz de tudo um pouco

uma professora que tem um pé de siriguela tatuado no braço, chegou na sala com uma caixinha tocando a rádio da época de vargas e todo mundo ficou vidrado na aula, ela subia na cadeira, fazia joginhos no karrot(acho que é assim que escreve), jogava os pincéis pra cima e tudo, era incrível, saudades tããã!

**Fonte:** Respostas no formulário elaborado pela autora, 2024.

Através dessas informações qualitativas o dado que chamou atenção foi sobre algumas lembranças possuírem relação com as aulas e formas como os professores realizavam essas aulas. Os principais comentários foram principalmente das aulas de ciências humanas, sendo a história mais mencionada.

As respostas registram tanto ligações afetivas com alguns professores, bem como a ligação que métodos adotados nessas aulas geraram esse procedimento de escolha em comentar sobre numa gama de lembranças que o período escolar pode representar, ex-estudantes lembrarem das aulas significa como os processos de ensino que buscam desenvolver uma consciência histórica possuem reverberações.

Numa das respostas, tinha uma referência sobre “aprender de forma simples”. Em referência a sua experiência enquanto estudante em que eu era professora de História. É possível uma definição ou uma fórmula do que é “simples e didático?”

Cercar as dimensões das metodologias desenvolvidas para o ensino de história em “simples” e “objetivo” é limitar ao simplório todos os aspectos que envolvem esse resultado que chega aos estudantes de forma acessível.

Mas o processo e formato de aulas que foi e vem sendo moldado baseia-se principalmente na utilização quase sempre dos elementos cotidianos que toda sala de aula deve possuir: lousa, pincel, e para além das dimensões físicas, sempre o início das aulas, principalmente se for a primeira aula daquele conteúdo com articulações e dinâmicas com o tempo presente.

Um dos exercícios que faço é buscar falar numa linguagem informal. Utilizo muito de termos e gírias, e de referências da internet. Quando em uma das respostas é mencionado sobre “tocar a rádio do Vargas da época”, foi uma ideia que surgiu de forma não programada e hoje eu incluo nos meus planejamentos. No caminho para a sala, vi um estudante com uma enorme caixa de som, colocando na janela com o objetivo de promover uma “brincadeira”. Daí, tive uma ideia. Entrei no youtube e busquei as gravações e facilmente encontrei. Aproveitei a troca de professores e antes mesmo de qualquer dispersão, soltei o som “19h em Brasília”. Assim, com um “simples” áudio, consegui prender a atenção de toda a turma.

Trago esse relato para salientar que os recursos do improvisado, que surgem num momento qualquer, podem e devem ser experimentados. Poderia ter dado errado, não funcionar com aquela turma. Pois o processo de formação e aprendizagem vai se constituindo

cotidianamente. Então fazer uso e proveito de elementos cotidianos ao nosso favor, podem nos ceder caminhos. Se soava como brincadeira a caixa de som na janela, pensei que talvez adaptada ao conteúdo pudesse oferecer uma nova perspectiva de entender o conteúdo. Além disso, é importante perceber como partir de exemplos cotidianos e falar com uma linguagem que mescle o informal com o formal, facilita e aproxima os processos de aprendizagem.

Outro ponto suscitado pelos relatos e por trás desse dinamismo é que o exercício de ensinar e aprender, dentro da dinâmica da explanação pode se apropriar de elementos de encenação, por exemplo. Uma das coisas que vem funcionando dentro do contexto da escola é escolher determinados estudantes principalmente aqueles mais dispersos ou que ficam concentrados em conversas paralelas e colocá-los como personagens da história.

Não estamos falando em grandes produções feitas pelos estudantes, mas ali no ato da “aula expositiva” clássica ir criando uma narrativa onde os estudantes sejam incluídos e possam debater sobre suas escolhas. Por exemplo, em aula que fale de articulações políticas, “Você presidente vai fazer o quê?”

Quando inserimos os estudantes mesmo que de maneira simples ou indireta no processo narrativo construído na aula em si, há um fator de concentrar o enfoque no que foi perguntado, além do ego e a vontade de ter tomado a decisão “certa”, pode ser incorporada como um mecanismo para inserir os estudantes.

Essas possibilidades de interação e articulação geram uma produção e o desenvolvimento de uma consciência histórica, que podemos definir como:

Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo [...]. (Martins, 2019, p. 55).

Vale mencionar que um dos elementos que vêm colaborando para fomentar uma identidade e uma ligação da história na escola são as participações na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). Desde 2019 iniciei minhas primeiras experiências como orientadora de equipes na escola. Segundo informações, a escola nunca tinha participado da ONHB antes e aos poucos fui ajudando a inserir esse costume de participação.

Apesar de alterar a nossa dinâmica de trabalho, ser desgastante e ser praticamente um trabalho voluntário no contexto de profissionais da escola pública onde não recebem remuneração extra por prepararem alunos(as) para olimpíadas, a ONHB fomenta bastante o estabelecimento de uma cultura no querer aprender história e isso é um fator que muito tem atrelado possibilidades de ampliar nossas experimentações didáticas.

Nesse sentido, entendemos que os processos de ensino e aprendizagem em História na Adahil Barreto são incentivados para além da presença na disciplina em si, mas na complexidade dos projetos realizados nas escolas, como os já citados Adahil Talentos e Feira de Ciências, fornecem e salientam os processos de formação dos estudantes em diálogo com os pressupostos estabelecidos no PPP onde o estudante é colocado no centro da aprendizagem, com a possibilidade de ser protagonista e autor das suas perspectivas, com a missão de reverberar para além dos muros da escola, impactando diretamente a comunidade. Quando temos um estudante que sai da escola com o senso de aprendizagem, ele pode ser um cidadão crítico que impacta os rumos do local em que vive.

E pensando nessa perspectiva de transcurso da aprendizagem, que a proposta de ensino deste trabalho foi pensada. Iniciar os contatos com a história a partir do local em que vive, de seu cotidiano, vendo significações e se entendendo como um sujeito pertencente à sua história.

Quando o sujeito estudante se entende como pertencente à sua própria história, entendemos que os processos de ensino aprendizagem que se pautam dentro dos estudos da educação histórica estão sendo desenvolvidos. Pois a partir do momento que se estuda e se compreende o local em que vive, podemos desenvolver sentimentos de pertencimento, sensibilidades e de memórias.

Entendemos que o ensino de história deve propor significâncias e aproveitar das brechas curriculares como (eletivas e outros pontos) com uma rota para promover um ensino que forme para as concepções de uma vida que compreenda as inconsistências do tempo presente, que ensino que os espaços não podem ser negligenciados e que somos parte dessa história.

É curioso notar como os estudantes mencionaram a lembrança das aulas de história como sua principal lembrança em meio a um emaranhado de relações e vivências que eles constituíram no decorrer de sua experiência histórica. O que revela as afinidades e reverberações que a disciplina possui.

Dessa maneira, através de atividades e dinâmicas “simples” que buscam iniciar as aulas ouvindo o que os estudantes já ouviram falar sobre o tema indicam e levam o debate por uma ótica em que os processos de aprendizagem se iniciam através de suas ideias e visões de mundo. Ideias que dialogam com o que se pensa sobre as influências da cultura histórica na cultura escolar.

desenvolvimento de uma consciência histórica e isto presume que se tome a cultura experiencial dos sujeitos como categoria mediadora entre a sua condição e a consciência histórica, articulando-a com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia de uma cidadania revolucionária (Schmidt, 2012, p. 102)

Dessa forma compreendemos como a cultura escolar tem relações de interdependência com a cultura histórica desenvolvida na escola, já que uma molda a outra. Os processos de ensino e aprendizagem são impactados diretamente e vice-versa. Já que os pressupostos da cultura histórica escolar devem buscar compreender esses cenários complexos e dinâmicos. Antes de iniciar a aplicação da proposta que resultou na sequência didática, foram aplicadas algumas atividades com intuito de percebermos como os estudantes lidavam com sua própria narrativa histórica, por exemplo, nas atividades em que era pedido para narrar uma história do lugar onde viviam, e acabaram aparecendo relatos de vivências extremamente pessoais, o que demonstra como possuem essas correlações.

Isto posto, pensar em mecanismos que busquem impactar os processos de ensino, pode ser visto como uma utopia, mas se uma minoria exercitar e acender essas reflexões que impactam sua vida prática no sentido de uma consciência crítica e reflexiva, o que pode ser visto como mínimo de uma perspectiva macro, pode ser muito na significância individual. E se um indivíduo é impactado essas reverberações são sendo espalhadas.

### 3 UM APARATO SOBRE A CIDADE DE MARACANAÚ – CEARÁ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E VIVÊNCIAS.

Somos indivíduos endividados e divididos  
 num busão lotado na avenida Osório que interliga (que interliga  
 Fortaleza à cidade dormitório, mas aqui ninguém dorme (aqui ninguém dorme)  
 Conforme o horário, filhos de índias, pretas, sertanejas [...].  
 batem cartão, cinco da manhã já sendo chamados: “de peão!”  
 Leite e pão café na mão. Quem transporta a condução? [...].  
 (O Cheiro do Queijo e Russo Passapusso, Indivíduos. 2022.)

Os versos da música “Indivíduos”, de O Cheiro do Queijo<sup>9</sup> e Russo Passapusso, nos apresentam um elemento que compõe uma determinada experiência do “indivíduo” que mora na cidade de Maracanaú, Ceará: o atravessar. Seja pela Avenida Osório, pela Avenida Dr. Mendel Steinbruch ou ainda pelos trilhos do metrô, frequentemente os membros da classe trabalhadora percorrem esses caminhos para chegar à capital Fortaleza, seja para trabalho, estudo ou lazer nas raras folgas. A letra da música indica quem são esses “indivíduos”: filhos do passado, “das indígenas, pretas e sertanejas” (Cheiro do Queijo, 2022), entre outros grupos sociais que contribuíram para a formação da cidade.

O presente capítulo tem como objetivo fazer um aparato acerca de algumas perspectivas da cidade de Maracanaú, destacando o processo de formação do território Pitaguary<sup>10</sup>, buscando compreender como os elementos da ancestralidade indígena permeiam os habitantes da cidade, e como os aspectos inerentes à industrialização impactam na formação da cidade e das memórias individuais e coletivas. Serão analisadas as dinâmicas das disputas de memória entre “lembrados” e “esquecidos” nos espaços da cidade.

Na sequência, apresentaremos os enredos do processo de formação do que entendemos por “cidade”. Faremos um apanhado desde o período em que ainda era a vila de Maranguape, passando pela construção da linha férrea, analisando o processo de industrialização e suas consequências urbanas, bem como as tramas que envolveram o processo de emancipação. Também examinaremos o conturbado processo político da cidade recém-emancipada, marcada pelo assassinato do primeiro prefeito um ano após sua eleição,

<sup>9</sup> Sobre o Cheiro do Queijo: “É um campo investigativo cênico/musical que tem como eixo de pesquisa a ligação sonora entre o circo, a rua e o rap. Criado em 2018 e com diversos shows realizado nas paradas de ônibus do Ceará, o trabalho é desenvolvido pelo artista Igor Cândido (Abu) e David Cruz (Bito Beat), sendo produzido atualmente pelo músico e ator Eliel Carvalho (Morcego).” Fonte: Canal O Cheiro do Queijo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@ocheirodoqueijo>. Acesso em julho de 2023.

<sup>10</sup> No decorrer do capítulo em alguns momentos a escrita estará como Pitaguari ou Pitaguary. O povo indígena escreve com “y” no final. Em alguns escritos sobre a historiografia local é escrito com “i”.

quando foi alvejado com um tiro na nuca num sábado de carnaval por um pistoleiro mascarado.

Em seguida, analisaremos as operações e os usos que definem o espaço público e os lugares de memória que compõem a cidade. Abordaremos como os coletivos de arte, os agitadores culturais e a população em geral ocupam certos espaços urbanos, e quais elementos compõem essa paisagem.

Encerraremos o capítulo discutindo as disputas de memória da cidade. Analisaremos como as memórias institucionais e promovidas pelo poder público podem conflitar ou se alinhar com as narrativas populares. Refletiremos sobre como os processos de reformas urbanas impactam o tratamento e a construção da memória, seja por meio de homenagens, revitalizações de espaços públicos ou diretrizes que influenciam o uso de determinadas áreas da cidade. Buscaremos compreender ainda como as políticas que orientam a ocupação de certos espaços urbanos revelam interesses específicos, muitas vezes em detrimento de outros.

### 3.1 Terra Pitaguary, emancipação e industrialização.

Maracanaú, município que compõe a Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), fica localizado a 15 quilômetros da capital. Segundo o Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>11</sup>, possui uma população de 234.392 habitantes, um PIB per capita de R\$ 43.116,46 e uma renda média de dois salários-mínimos entre os trabalhadores formais. Possui uma área urbanizada de 46,49 quilômetros quadrados e segundo a pirâmide etária de 2010 do IBGE, a maioria da população tem idades entre 14 e 39 anos.

Esses dados estatísticos apontam para uma realidade numérica que demonstra uma cidade relativamente rica, com trabalhadores formais recebendo, em média, dois salários-mínimos e uma população majoritariamente jovem. Um olhar desatento pode levar a entender que as discrepâncias sociais são pouco existentes. No entanto, desde seu processo de formação como cidade até o presente, é possível notar as inconsistências socioeconômicas.

Uma fonte importante para a escrita deste capítulo foram os livros de Manoel Alves de Sousa: “Maracanaú: História e Vida” (1996) e “Maracanaú: História e Vida: para Concursos” (2007). Esses livros foram amplamente distribuídos nas escolas como material

---

<sup>11</sup>Dados extraídos a partir do CENSO 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau/panorama>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

didático. Embora existam outros livros que tratam da história da cidade, esses são citados nas obras de Sousa. Pelo fato de não existir uma biblioteca<sup>12</sup> ou um arquivo público na cidade, esses livros foram acessíveis apenas através da leitura do autor mencionado.

Os livros de Sousa trazem uma narrativa que destaca elementos da história para formar uma identidade da cidade, iniciando com uma contextualização mais ampla do período do Brasil colônia e articulando com Maracanaú. Curiosamente, em nenhuma das edições há uma seção que apresente o autor, e em uma pesquisa virtual e em plataformas de currículos, não foi possível obter informações concisas sobre sua formação. Lembro que meu primeiro contato com este livro foi na escola onde minha mãe trabalhava. Vi o nome “Maracanaú” e um pássaro verde que eu nunca tinha visto antes. Segundo o livro, o nome do município significa "lagoa onde bebem as maracanãs":

A ave pequenina lembra uma arara, possui cores verdes e detalhes em vermelho próximo ao bico e no dorso e era numerosa por essas terras nos primeiros tempos. Com a cantoria, bebendo e sobrevoando nas águas das diversas lagoas que a região possui. “E era tão grande a quantidade dessas aves que se tornou comum chamar a região recém desbravada de terra das maracanãs” (Sousa, 1996, p. 2 *apud* Silva, 1992 p. 35).

Um ponto relevante da história de Maracanaú é a relação com os povos originários que fazem parte da cidade. No território Pitaguary, a lógica colonizadora não diferiu da experiência ocorrida no Brasil sob o domínio da Coroa Portuguesa. Os primeiros registros datam do século XVII, quando as primeiras interações entre colonizadores e indígenas Pitaguary ocorreram. Pitaguary é a autodenominação do povo indígena que vive ao pé da Serra da Aratanha, localizada nos atuais municípios cearenses de Maracanaú, Pacatuba e Maranguape, que compõem a RMF.

Atualmente, o que resta do território Pitaguary está concentrado a aproximadamente 26 km de Fortaleza. De origem Tupi, o termo “Pitaguary” aparece em documentos oficiais dos séculos XVII, XVIII e XIX, designando uma serra, um sítio ou um terreno. A "origem" da cidade de Maracanaú remonta a um processo colonial extremamente violento, onde a principal forma de domínio foi imposta através dos aldeamentos. Isso revela que a formação da cidade começou muito antes das datas oficiais, como 6 de março de 1983,

---

<sup>12</sup>A biblioteca pública foi reinaugurada em julho de 2024, período de finalização deste trabalho. Fonte: <https://maracanet.com/biblioteca-publica-de-maracanau-inicia-atividades-no-novo-mercado-publico-no-centro/#:~:text=A%20Biblioteca%20j%C3%A1%20est%C3%A1%20em,feira%2C%20das%20h%20%C3%A0s%2014h..> Acesso em julho de 2024.

data de sua emancipação. Nas narrativas oficiais promovidas pelo poder público, o passado indígena da cidade muitas vezes é relegado a um papel quase ilustrativo.

Antes da ideia de uma emancipação, o processo de formação da cidade se constituiu com o avanço da atividade colonial, e as composições sociais surgiram às margens das lagoas. Maracanaú está localizado numa região com recursos hídricos expressivos. Cercado pelas serras de Maranguape e Aratanha, o clima é ameno, com chuvas regulares nas zonas serranas.

A localidade possui uma vasta paisagem natural de rios, riachos e lagoas que cortam a cidade. Atualmente, muitos desses riachos são atravessados por fábricas, tornando-os inutilizáveis para atividades que fujam da ideia da produção fabril. Lazer ou pesca é impossível. São usadas para descarte de resíduos das fábricas. Talvez seja mais correto dizer que os riachos foram invadidos pelas fábricas.

Em Maracanaú, os recursos hídricos estão relacionados às formações de agrupamentos sociais. Os arredores das lagoas eram ocupados majoritariamente pelos povos Pitaguary até o século XVII. Buscamos evidenciar o indício do princípio do que viria a ser uma formação urbana, com outros núcleos populacionais além dos grupos indígenas, num contexto das consequências pós-formação e influência dos aldeamentos.

No século XVIII (no período ainda de subordinação administrativa do Ceará a Pernambuco) e início do século XIX, foram criadas outras vilas na capitania cearense (...). A proliferação das vilas na capitania secundária do Ceará na segunda metade do século XVIII não pode ser dissociada igualmente da preocupação em aplicar a justiça e o do controle social sobre as populações sertanejas, na medida em que tais vilas serviriam para as autoridades coloniais policiarem as populações e administrarem as áreas próximas, impondo as leis da Coroa. (Farias, 2012, p. 93-94).

Com essa conjuntura sendo desenhada ao longo do século XVIII e XIX, a lógica estruturada ainda permanece. Já no século XIX, em 1882, a “Aldeia Nova” foi elevada de povoado para Vila de Santo Antônio do Pitaguary, permanecendo com seu núcleo administrativo pertencente à cidade de Maranguape. Em 1906, no início do século XX, após uma reforma administrativa, ganhou o título de distrito.

A mudança de status também acompanhou o avanço de elementos que surgem com a urbanização. Outro motivo que influenciou a região a se tornar uma vila foi a construção da Via Férrea de Baturité. As produções das atividades da cotonicultura precisavam escoar para o porto do Mucuripe, e a construção de uma ferrovia se mostrou a solução, uma vez que as estradas na província não possuíam qualidade suficiente para a crescente produção de algodão.

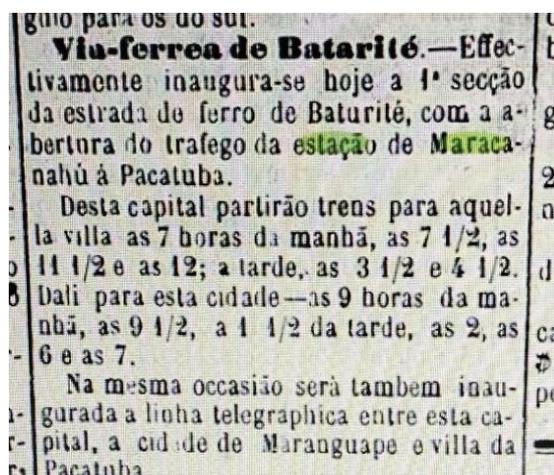
Sendo um elemento que denota esse processo urbanizador, a construção da linha férrea inicialmente se estendia apenas até Maranguape. De acordo com Sousa (2007, p. 17), houve uma luta para estender a linha até Maracanaú, o que ensejou um maior desenvolvimento e a possibilidade de elevar o povoado à condição de vila. O autor também argumenta que é com a chegada da linha férrea, por volta de 1875, que há um indício de desenvolvimento urbano de forma latente: “(...) que o município acaba entrando, indiretamente, no cenário capitalista mundial com a passagem do algodão pelos trilhos do então distrito.” (Sousa, 2007, p. 18).

Assim, podemos inferir que um dos elementos que impulsionaram a ideia de urbanização em Maracanaú foi a passagem da locomotiva pela localidade. Com a passagem do trem, as pessoas começaram a circular, novas necessidades surgiram e a própria construção em si modificou, em certa medida, a dinâmica local. A região afastada de Maranguape passou a ser atravessada pelos trilhos do projeto modernizador:

Após alguns planos que não saíram do papel, em 1870, o governo provincial assinou com a Companhia Cearense da Via Férrea Baturité para a construção da ferrovia ligando a capital à vila do mesmo nome. [...], Em 1873 inaugurava-se com grande euforia, o primeiro trecho da EFB, entre Fortaleza e Arronches (Parangaba) e em 1876 o de Pacatuba. (Farias, 2012, p. 172).

Em 1876, o trecho da ferrovia que chegava a Maracanaú foi inaugurado. No periódico *O Cearense*, destacamos uma nota que fala sobre a inauguração desse segmento. A nota evidencia a expectativa pela inauguração da Estação Maracanaú, uma vez que a conclusão da via até seu destino, Baturité, só ocorreu no mesmo ano. A inauguração desse trecho representava a realização de um "novo tempo". A seguir, apresentamos a imagem do trecho presente no periódico:

**Figura 18** - Notícia extraída do Jornal “O Cearense”, de janeiro de 1876.



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Em seguida, a transcrição do trecho presente na imagem:

Via-férrea de Baturité - Efectivamente inaugura-se hoje a 1ª secção da estrada de ferro de Baturité, com a abertura do tráfego da estação de Maracanhú á Pacatuba. Desta capital partirão trens para aquela villa as 7 horas da manhã, as 7 ½, as 11 ½ e as 12; a tarde, as 3 ½ 2 4 ½. Dali para esta cidade - 9 horas da manhã, as 9 ½, a 1 ½ da tarde, as 2 as 6 e as 7. Na mesma ocasião será também inaugurada a linha telegraphica entre esta capital, a cidade de Maranguape e villa da Pacatuba. (O cearense, 1876, p. 3).

A construção da via férrea de Baturité representava a "chegada do futuro" para a localidade afastada de Maranguape. Alguns registros presentes no livro de Manoel de Sousa remontam à ideia de que a região, por ser distante da cidade matriz, era esquecida e carente de recursos. Conforme Farias (2012), a construção da via férrea também se apresentava como uma solução para o extenso número de desempregados sertanejos que fugiam da fome.

Segundo Neves (2000), a seca de 1877 não teve impactos tão diferentes de outras que o Ceará já tivesse enfrentado; contudo, a diferença está no impacto que a seca trouxe para a dinâmica da cidade de Fortaleza, devido às preocupações relacionadas ao modelo de “embelezamento” que a capital vinha passando:

A “grande seca de 1877 - ou a “seca tipo”, como preferia Rodolpho Theófilo, seu grande cronista - trouxe para dentro de Fortaleza a presença impactante de multidões de retirantes esfaimados e andrajosos a implorar por ajuda, “contaminando” a cidade com sua miséria explícita [...]. A partir de 1870, a preocupação estética com o “aformoseamento” de Fortaleza traduzia uma sintonia das elites locais com as novas concepções sobre o espaço urbano como um espaço público a ser por elas usufruído. (Neves, 2000, p. 25)

A chegada da via férrea merece ser destacada em nossa análise, pois é um indício do que podemos compreender como a formação da cidade. Com a formação de alguns grupos populacionais em outras áreas, agora próximo ao local onde viria a ser a estação de Maracanaú, durante o período em que os retirantes não eram bem-vindos, pois iriam atrapalhar os interesses daqueles que se consideravam donos dos espaços, a construção da via férrea fez com que muitos sertanejos fossem remanejados para as áreas próximas à capital para trabalhar na construção da via férrea.

Entretanto, mesmo com a chegada da linha férrea, a estrutura econômica e social do Ceará, de maneira geral, sofreu poucas alterações.

Até que o projeto industrializador fosse concretizado no Ceará, muitas dificuldades estruturais foram enfrentadas. Fábricas de pequeno porte existiam desde meados do século XIX, e durante a chamada Primeira República (1889-1930), houve “um surgimento de pequenas e médias fábricas de tecelagens, de cigarros, de doces, bebidas, oficinas gráficas,

roupas, chapéus e outros produtos”. Na década de 1920, verificou-se um crescimento das indústrias de óleos vegetais, “como consequência da aplicação dos lucros vindos do comércio algodoeiro” (Farias, 2012, p. 288). No entanto, a estrutura precária impedia que a indústria cearense tivesse maiores avanços.

Tanto é verdade que um projeto de industrialização, dentro de uma política econômica planejada, ganhou existência no século XX. Entre os anos 1960 e 1970, durante os dois governos de Virgílio Távora, a ideia de modernização por meio da industrialização ganhou força no Ceará. Tomando como base os projetos desenvolvimentistas de Juscelino Kubitschek, surgiu a mudança de perspectiva econômica cearense:

Foi, portanto, com base nessas ideias desenvolvimentistas que Távora conduziu sua gestão no Ceará. Não alteraria, é verdade, a estrutura fundiária nem diminuiria as profundas diferenças sociais, mas realizaria a “modernização conservadora” cearense — modernização no sentido de grandes projetos estruturantes; conservadora, no sentido de ser feita com base nos mesmos padrões políticos vigentes. Promoveu os alicerces do processo efetivo de industrialização do estado [...]. (Farias, 2012, p. 389).

Virgílio Távora lançou os PLAMEG I e II — Planos de Metas Governamentais, ambos com o objetivo de investir na industrialização (Farias, 2012). É importante destacar que, até a chegada de Virgílio, os governantes anteriores não haviam elaborado um plano de ação econômica. O PLAMEG representou a concretização da política desenvolvimentista. Para se ter uma ideia da precariedade da infraestrutura, a expansão das indústrias enfrentava desafios fundamentais, como a falta de fornecimento de água e energia. Ainda segundo Farias (2012), para resolver esses problemas estruturais, o governo tratou de viabilizar a construção de um sistema de transmissão para aproveitar a energia gerada na usina de Paulo Afonso, na Bahia. Fato esse que pode ter sido um facilitador para a construção do Distrito Industrial de Maracanaú, que iniciou por volta dos anos 1960 sendo mais bem estruturado na década de 1980.

Interessante notar, como vimos no capítulo anterior, como essas dificuldades estruturais eram sentidas pelos populares do conjunto Timbó, que fica localizado próximo a área do parque industrial. Mesmo com uma busca pela estruturação dos problemas de água e energia, essa resolução dos problemas reverberou apenas nas estruturas industriais.

Vários fatores contribuíram para a escolha de Maracanaú como sede do projeto desenvolvimentista de Távora. Além das considerações financeiras e da localização geográfica, que até então concentravam as fábricas em Fortaleza, outros elementos influenciaram a decisão de estabelecer o distrito em Maranguape.

Mas além de ser o local escolhido para abrigar o I Parque Industrial da RMF, a região vai se tornando a válvula de saída para a resolução dos “problemas” da capital. O do Cheiro do Queijo, na sua música *Conjunto Habitacional* traz uma perspectiva sobre o histórico de ocupação da cidade. “(...)era tudo um plano pra colocar as pessoas com hanseníase, retirantes, operários que não cabiam mais na capital e tal, que tal? Uma colônia, a gente pinta, isola e bota a placa com o nome de hospital, que tal?” (OCDQ, 2024)

A visão apontada na música, nos revela uma das nuances de ocupação da cidade, através da construção dos hospitais regionais (conhecidos como colônias), destinados ao tratamento da tuberculose e da hanseníase, ocorreu em meio a um cenário de epidemia nacional. Influenciados pelos conceitos desenvolvidos pelos sanitaristas, acreditava-se que regiões montanhosas ofereciam condições ideais para o tratamento e a eventual cura dessas doenças, devido aos ventos e ao clima ameno da região. Com a transferência dos doentes para essas áreas mais afastadas da capital litorânea, muitos familiares passaram a ocupar os terrenos nos arredores das colônias, resultando em um aumento populacional na região. Além disso, a dinâmica dos hospitais também alterou a tranquila vida local:

A presença de um hospital regional no município<sup>13</sup> de Maracanaú foi também um fator que contribuiu para uma maior aglomeração de pessoas [...]. O processo de urbanização se acelera a partir destes dois fatores [linha férrea e hospital] [...]. A presença de um hospital regional foi, ao mesmo tempo, um fator de aglomeração e segregação.” (Sousa, 1996, p. 76).

O estabelecimento desses hospitais específicos para doenças contagiosas em áreas afastadas da capital resultou em uma separação e segregação social. Isso ocorreu tanto devido ao isolamento compulsório dos doentes quanto ao desconhecimento generalizado sobre as doenças em questão. Não existiam campanhas sociais para desmitificar a população sobre essas doenças naquele período; em vez disso, havia o medo do contágio por hanseníase (conhecida como lepra na época) e tuberculose. Isso contribuiu para a criação de uma imagem e de um medo generalizado de migrar para a cidade.

Em contrapartida, com a construção do hospital a região da “colônia”, os familiares daqueles que eram colocados em isolamento compulsório, passam a ocupar as áreas próximas, numa tentativa de não ficar totalmente apartado do seu familiar. Contudo, a visão daqueles de fora de Maracanaú não viam com bons olhos morar para o lado sul da capital.

---

<sup>13</sup> O autor utiliza o termo "município" para fins didáticos. No período em que foram construídos os hospitais, Maracanaú ainda não era emancipado. Ainda era distrito de Maranguape.

Como fator de segregação e, conseqüentemente, de estagnação, deve-se creditar à especialidade dos hospitais e ao forte preconceito em relação à tuberculose e à hanseníase. Morar em Maracanaú, desde esse tempo, era motivo de pecha, e até mesmo de repulsa ou desconfiança em relação à possibilidade de contaminação. (Sousa, 1996, p. 77).

Conseqüentemente, um dos resultados diretos após a implantação dos hospitais foi a estagnação do crescimento demográfico, devido ao preconceito mencionado anteriormente. Como destacado, “Maracanaú, portanto, apresentou durante décadas um crescimento basicamente vegetativo e sem nenhuma expressão.” (Sousa, 1996, p. 77). Enquanto em Fortaleza, a busca por modernização e a pretensão de reconfigurar a capital tiveram impactos nas áreas circundantes. Assim, o distrito antes remoto de Maranguape, conhecido por abrigar os hospitais e as colônias, surgiu como um local que poderia atender às necessidades industriais e habitacionais.

Assim, os processos sistematizados de ocupação de Maracanaú, começam a ganhar intenções com projetos direcionados:

Era natural que os problemas da Capital também se acentuaram ante um crescimento nunca antes visto. E um dos primeiros a serem percebidos foi a incompatibilidade das atividades industriais e habitacionais num mesmo espaço, o que induzia a criação de áreas especificamente reservadas para as indústrias. [...], Maracanaú desponta, então, como o local preferencial, aos olhos do Governo, para a implantação do Distrito Industrial, pela sua proximidade com Fortaleza e por ser praticamente desabitado. (Prefeitura Municipal de Maracanaú - Termo de Referência do Plano Diretor p. 9 apud Sousa 1996, p. 77).

Então, é na terra, vista inicialmente como um lugar para isolar pessoas doentes, que se implantam as instalações industriais. Com a construção do Parque Industrial iniciada nos anos 1960, e após investimentos significativos do Estado, o I Distrito Industrial, localizado em Maracanaú, ainda como um distrito pertencente a Maranguape, começou a operar nos anos 1970. É fato que qualquer nova construção altera a dinâmica do local ao seu redor. Com a construção da via férrea, novas ocupações e necessidades surgiram; com a inauguração do Distrito Industrial, não foi diferente.

Desde as primeiras experiências contemporâneas de industrialização ocorridas na Inglaterra do século XVIII, sabe-se que essa prática modifica toda a conjuntura ao seu redor. Ela altera as relações de trabalho, as condições de moradia, causa mudanças abruptas na paisagem e gera impactos a longo prazo. Uma implicação direta observada com a instalação do Parque Industrial é o fenômeno da metropolização.

As regiões metropolitanas foram criadas em 1973, durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Nesse período, surgiram as nove primeiras regiões metropolitanas do Brasil, e Fortaleza estava inserida nesse projeto. Essas regiões foram criadas com o objetivo

de promover o desenvolvimento integrado das áreas próximas às capitais, visando a promoção de uma sociedade que se desenvolvesse em um ambiente marcadamente urbano. Associado a esse contexto nacional, as políticas econômicas estaduais estavam delineando as estruturas urbanas da região, resultado direto da via férrea, dos hospitais e do Parque Industrial. Segundo Mendes (2006, p.64), é um processo que vai favorecer a concentração de pessoas nessa região: “O Estado, através dos vários incentivos à indústria; as elites locais, ávidas pela acumulação de capital e, sobretudo, a população trabalhadora expulsa do meio rural e das cidades menores, conformam um todo propulsionando a metropolização. (Mendes, 2006, p.64).

Com o considerável aumento da população de Fortaleza por volta da década de 1960, as políticas industriais e habitacionais se expandiram para as regiões de Maracanaú e Caucaia. Surgiu uma demanda por moradia nessas áreas, que anteriormente não eram tão movimentadas. Maracanaú, com seu estigma de ser o local que abrigava enfermos com doenças contagiosas e sua infraestrutura limitada, encontrou-se diante de uma situação em que os aluguéis eram acessíveis e havia um número considerável de moradias vacantes. Situação que como vimos, ainda era uma realidade nos anos 1980, no período de formação dos conjuntos habitacionais.

Isso estava diretamente relacionado a fatores diversos, mas inferimos a partir do que vem sendo exposto que a realidade dos baixos salários dos trabalhadores e do estigma que a cidade carregava, por ter sido vista durante certo tempo apenas como lugar para o isolamento. Imagine o que passava pela cabeça de alguém que precisava se mudar para uma região conhecida como a “terra dos leprosos”. Devido à segregação social causada pelas colônias atrelada ao desconhecimento sobre essas doenças, havia um temor e, por que não dizer, um sofrimento social em ter que habitar essa região. Desta forma, com baixos salários e com excesso de aluguéis, mesmo com o temor, a realidade material é implacável e assim, Maracanaú começou a ser considerada uma opção de moradia.

Como mencionado no capítulo anterior, há uma relação estreita entre o papel de professora pesquisadora e as memórias sobre a cidade que foram construídas nas minhas memórias individuais através dos relatos e das convivências cotidianas que puderam ser percebidas a partir do interesse em investigar esse campo de forma acadêmica. Aquelas “histórias de vô” sempre se fizeram presente nos meus momentos de infância. Logo, as memórias compartilhadas aqui não foram colhidas dentro dos procedimentos técnicos da história oral, mas a partir de memórias que foram sendo construídas ao longo da vida.

Meus avós chegaram à cidade nos anos finais da década de 1970, no bairro Timbó, que fica próximo a um conjunto de fábricas. De acordo com os relatos da minha avó,

as ruas eram de terra, as casas estavam distantes umas das outras e havia apenas um ou dois postes de iluminação na rua. Uma das histórias que mais me marcou foi a de que, quando chovia, o rio Timbó transbordava e formava um córrego na rua, sendo possível pescar bem na porta de casa. Admito que inicialmente duvidei, mas depois descobri que, para a expansão do bairro, grande parte do rio foi aterrada. Naquela época, essas obras ainda não haviam ocorrido, por isso não é difícil acreditar que fosse possível.

Como pesquisadora, ao analisar os relatos de memória, percebo que eles corroboram a ideia da falta de estruturação nos bairros ao redor das fábricas. Mesmo com as problemáticas na infraestrutura, a região emerge como uma alternativa à falta de espaço em Fortaleza, uma vez que, além de um custo de vida menor, oferecia oportunidades de trabalho nas fábricas:

[...] enquanto Maracanaú ficava em seu marasmo vegetativo de crescimento, Fortaleza, distante apenas vinte quilômetros, a partir da década de sessenta, aumenta seu contingente populacional de forma assustadora. A cidade “incha” e não tem espaço para a classe trabalhadora. (Sousa, 1996, p. 77).

O investimento significativo realizado na montagem do Distrito Industrial limitou-se à conexão com as elites empresariais. O mesmo empenho não foi dedicado à estruturação dos arredores das fábricas. O Conjunto Industrial foi o primeiro na região a ser construído com o intuito de abrigar os operários, mas, "devido à rápida superlotação, logo surgiu a necessidade de planejar outros conjuntos habitacionais" (Sousa, 1996, p. 102). Era responsabilidade do poder público definir soluções, e, conseqüentemente, houve uma concentração de conjuntos habitacionais nessas áreas da região metropolitana. Com as demandas por moradia não atendidas, ocorreu o que Renato Pequeno (2008) denomina de "favelização":

[...] localizando conjuntos habitacionais no espaço periférico ao oeste e sudoeste, configurando processo de redistribuição de população especialmente concentrado nas décadas de 1970 e 1980 e induzindo o processo de conurbação que fez de Fortaleza, Caucaia e Maracanaú um continuum urbano (...)A incapacidade de atender à demanda por novas moradias, decorreu a proliferação de áreas de ocupação como resposta da população excluída à redução da oferta de moradias. Assumindo a condição de verdadeiros corredores de degradação socioambiental, os rios e córregos urbanos passaram a orientar o processo de favelização, cada vez mais vistos como signos da ausência de controle urbano, imprimindo maior capilaridade à cidade espontânea (Pequeno, 2008, p. 75).

É curioso notar que, como já apontamos nas linhas anteriores, o processo de formação da cidade de Maracanaú começou às margens das lagoas e, com as intervenções humanas e financeiras, essa relação sociedade-natureza foi alterada violentamente. Como mencionado na citação acima, ainda persiste essa continuidade de ocupação, mas com

desfechos diferentes advindos dessas reformulações urbanas, que não promoveram a qualidade social na habitação.

Não é raro que os estudantes se atrasem, pois o rio sobe e dificulta a travessia da avenida. Quando chegam à aula, frequentemente mencionam que suas casas foram inundadas e que passaram a noite retirando a água de casa, já que é comum a existência de casas em terrenos baixos. Isso ocorre porque boa parte dos bairros teve riachos aterrados para a construção dos conjuntos habitacionais.

As reformas estruturais ainda permanecem bastante concentradas nas áreas próximas aos parques industriais. Não se trata de que a moradia e os bairros não tenham recebido melhorias na infraestrutura; o problema é que apenas alguns bairros possuem qualidade de habitação e infraestrutura de modo geral, qualidade essa que só é possível por meio da compra. Atualmente, as áreas da região metropolitana estão se tornando cada vez mais alternativas de moradia, devido aos preços mais acessíveis dos imóveis.

Os locais de moradia pensados e construídos para os trabalhadores, bem como para aqueles que não conseguiam mais viver na capital, eram caracterizados por baixa infraestrutura. Até o presente momento, a cidade ainda não possui um sistema de saneamento básico que atenda a toda a área, além da falta de água encanada e ausência de calçamento. Dessa forma, era comum que os moradores se organizassem em mutirões para melhorar a infraestrutura da maneira que conseguiam.

Um aspecto importante a ser destacado é que boa parte das habitações construídas nos conjuntos habitacionais durante os anos 1970-1980 provinha de programas habitacionais da COHAB (Companhia de Habitação Popular). Outro relato frequentemente mencionado pelos moradores é que muitas casas construídas estavam vazias. Possivelmente, os contemplados não se mudavam devido aos estigmas mencionados anteriormente, e assim, outros moradores ocupavam essas casas, chegando ao ponto em que alguns passaram a especular com essas propriedades, alugando-as atualmente para obter renda.

Dessa forma, o então distrito de Maranguape foi ganhando forma com a chegada da via férrea, do Distrito Industrial e da formação dos conjuntos habitacionais. A localidade, conhecida pela instalação dos hospitais de doenças infecciosas após ter sido escolhida para receber o parque industrial, apresenta-se como uma alternativa para a moradia e, assim, vai consolidando sua configuração urbana. A industrialização e a renda que ela gerou aqueceram o desejo de emancipação, que já existia em alguns setores da população maracanauense.

O desejo de emancipação já existia e havia sido articulado há bastante tempo. Desde os anos 1950, a população local demonstrava insatisfação em ser um distrito de

Maranguape. Mesmo antes da industrialização, que se tornou um fator importante na luta pela emancipação, a população já havia se organizado para buscar sua independência. A concretização desse desejo quase ocorreu, mas com a chegada da Ditadura Civil Militar, os planos foram frustrados:

Entretanto o verdadeiro movimento de emancipação começou com o Movimento dos tenentes Mário de Paula Lima e Raimundo de Paula de Lima em 1953, findando com a instalação do município em 1959. Porém a instalação do município em 1959 não foi efetivada. Parece que a Assembleia Legislativa se 'esqueceu' de publicar a lei no Diário Oficial: A Lei exigia que o ato fosse sancionado e publicado no Diário Oficial do Estado, no mesmo ano de sua aprovação. Atrasamos 16 dias e voltamos a Distrito. (Sousa, 2007, p. 47).

A busca pela emancipação ganhou um novo capítulo em 1962, quando, liderados pelo Padre José Holanda do Vale, a comunidade novamente tentou encabeçar o movimento pela emancipação. "Conseguimos, e o golpe militar de 1964 acabou com todos os municípios criados em 1962. O jovem Almir Dutra, vice-prefeito de Maranguape, iniciou um movimento em 1975, que não obteve êxito" (Sousa, 1996, p. 128).

Nos relatos apresentados até agora, as fontes consultadas são pessoas que acompanharam os processos de emancipação como sujeitos ativos da história. Portanto, não será raro perceber que os discursos subsequentes sobre a emancipação estarão repletos de disputas políticas, egos inflacionados, (des)afetos e orgulho pela conquista. Além disso, haverá visões diferenciadas sobre todo o desenrolar do processo de emancipação. Na década de 1980, os movimentos de articulação pela emancipação ganharam força:

[...], liderado por várias pessoas que exerciam certa influência na comunidade e que tinham interesses em jogo. O movimento cresceu, se estruturou. Mobilizou a população, sensibilizou a todos que partiram agora, para a luta vitoriosa da emancipação. Este movimento ficou conhecido como o MIDEMA (Movimento de Integração de Maracanaú) (Sousa, 1996, p. 129).

As articulações populares foram construídas nos próprios espaços da cidade. Além do MIDEMA mencionado anteriormente, outros grupos sociais também começaram a se articular: a FAPEMA (Frente de Apoio e Promoção da Emancipação de Maracanaú) e o CODIM (Conselho de Defesa dos Interesses de Maracanaú). Novamente, considerando as percepções como moradora da cidade, é evidente que existem discursos e narrativas diversas acerca da necessidade de emancipação. Alguns relatos indicam que os jovens estudantes, professores e outros interessados costumavam discutir a necessidade de independência nos bares e nos campos de futebol. Esses grupos passaram a se reunir para traçar estratégias para recolher assinaturas que desse força ao pedido de plebiscito.

É válido destacar, que foram diversos movimentos que culminaram na

emancipação e no livro de Sousa (1996;2007), é notável o discurso de alguns dos “emancipadores” em terem o interesse de se colocarem como protagonistas desse processo. Possuindo um grande apelo a essa memória glorificada “dos emancipadores”. Tanto, que o mito de origem da cidade é baseado no 6 de março de 1983, data da emancipação.

A concretização da emancipação só se tornou possível devido aos interesses externos em nível estadual, especialmente envolvendo a figura do ex-governador Virgílio Távora, que buscava o cargo de senador. E atrelada aos movimentos protagonizados pelos “emancipadores”, obtiveram sucesso.

Após a euforia da vitória da emancipação, começou a corrida pela prefeitura. Os articuladores dos movimentos que integravam essa ampla frente pela emancipação começaram a estabelecer suas bases de apoio. A disputa para conquistar a prefeitura foi conflituosa e cheia de reviravoltas. Uma vez que ainda vivíamos sob o controle da Ditadura Civil Militar, não havia organizações partidárias na cidade. A disputa se concentrou entre Paulo Alexandre, apoiado por Gonzaga Mota, então governador e Almir Dutra, apoiado pelo ex-governador, Virgílio Távora. Sob a influência dos poderosos, mas diante de um contexto local que favorecia a figura de Almir Dutra, que é lembrado pelos mais antigos como uma figura carismática.

A disputa entre Dutra e Alexandre ganhou notoriedade nos jornais de referência nacional, como o *Jornal do Brasil*. A escolha do primeiro prefeito do recém-criado município foi amplamente noticiada, devido a dois fatores principais: o primeiro era a natureza da disputa, sendo a primeira entre Mota e Távora após o rompimento de sua aliança. O segundo fator dizia respeito ao fato de que Maracanaú foi um dos municípios aos quais o último general do regime ditatorial, João Figueiredo, concedeu o direito de realizar eleições.

Távora vence Mota nas urnas.

Fortaleza - O primeiro Prefeito do mais novo município do Ceará, Maracanaú, na Região Metropolitana de Fortaleza, foi eleito ontem. Almir Dutra, apoiado pelo Senador Virgílio Távora, ganhou a eleição com uma maioria de 700 votos sobre o seu adversário Paulo Alexandre, que recebeu o apoio do governador Gonzaga Mota. Foi o primeiro confronto eleitoral entre Mota e Távora. O próximo será em fevereiro, quando será eleito o novo presidente da Assembléia Legislativa estadual. A vitória de Almir foi comemorada com festas que tiveram a presença do próprio Távora. Maracanaú é a 142ª cidade do Ceará. Foi desmembrada de Maranguape que com essa divisão, perdeu 90% de sua renda. Principal distrito maranguapense é desde agora, um dos mais ricos municípios do Estado, pois em seu território se localiza todo o Distrito Industrial da Região Metropolitana desta Capital. Das eleições de Maracanaú não participou o PMDB, cujo candidato Geovani Gomes, teve sua candidatura impugnada pelo TRE. (Jornal do Brasil, 1984. p. 3,)

A notícia apresenta alguns elementos importantes, como o fato de que a eleição

municipal foi um fator relevante em nível estadual, envolvendo disputas de poder entre as antigas lideranças cearenses. Além disso, destaca um dos fatores que influenciaram diretamente o interesse em tornar Maracanaú um município independente: o fato de sediar o polo industrial da Região Metropolitana de Fortaleza. A eleição do jovem prefeito foi celebrada com festas, conforme indica a notícia. Alguns relatos de moradores que acompanharam esse processo mencionam que Almir Dutra era uma figura popular, costumava jogar futebol nos campos antes de se tornar prefeito e continuou fazendo isso depois de eleito. No início de seu governo, Geovani Gomes, líder do CODIM, cuja candidatura foi impugnada, apoiou Dutra. No entanto, em seu depoimento, ele relata que Dutra começou a desrespeitar os acordos que haviam sido feitos: “Então, Almir Dutra foi eleito prefeito, e nós, do nosso grupo, ficamos com 50% dos cargos das secretarias, enquanto Almir Dutra ficou com os outros 50%. Em menos de um ano, ele começou a romper com o acordo” (Gomes, 1996, *apud* Sousa, 1996, p. 132). No ano de 1987, enquanto a cidade recém-emancipada estava envolvida em um clima de acirramento político, a euforia da emancipação foi abalada por um crime banal. Nos primeiros anos após a emancipação, Almir Dutra, ex-prefeito de Maranguape e um dos articuladores do movimento de emancipação, foi assassinado. Com apenas 34 anos de idade, o prefeito foi baleado durante o feriado de carnaval por um pistoleiro usando uma máscara carnavalesca. De acordo com relatos que se tornaram comuns na cidade, a figura de Dutra era frequentemente vista em locais públicos, mesmo em meio ao clima de acirramento político. O assassinato com um único tiro indicava a clara intenção do assassino, revelando o cenário da política maracanaense.

Nos últimos vinte anos, um mesmo grupo vem dominando a administração da cidade. O grupo de empresários Pessoa e Camurça tem se revezado na prefeitura há quase duas décadas. Muitas das nossas reflexões acerca dos usos dos espaços e das sacralizações de memória vêm da forma administrativa desse grupo, que tem como uma grande característica a construção de locais e as constantes buscas por homenagens.

Neste tópico foi apresentado um breve apanhado sobre os principais acontecimentos que compõem a história da cidade de Maracanaú. É possível constatar três grandes elementos que se apresentam como características históricas da cidade: o território Pitaguary, a chegada da industrialização e seus impactos, e os processos que levaram à emancipação. Nos tópicos que seguem, avançaremos refletindo sobre como essas narrativas históricas aparecem por meio dos espaços e nos espaços.

Os usos dos espaços em Maracanaú não são apenas reflexos das decisões administrativas, mas também representam a interação contínua entre a população local e suas

necessidades culturais, sociais e econômicas. A maneira como a história é contada e lembrada através de monumentos, nomes de ruas, e espaços públicos revela muito sobre as prioridades e valores de quem está no poder.

A comunidade Pitaguary, por exemplo, enfrenta desafios contínuos para manter e preservar suas terras e cultura diante da expansão urbana e industrial. A chegada das indústrias trouxe desenvolvimento econômico, mas também resultou em conflitos territoriais e ambientais. A memória da luta pela emancipação é celebrada e lembrada, mas também é um lembrete constante das lutas políticas e sociais que moldaram a cidade.

A administração atual, ao investir em homenagens e construção de espaços, busca deixar sua marca na história de Maracanaú, criando uma narrativa que pode ser vista e experimentada pelos moradores e visitantes. No entanto, é crucial analisar quem é incluído ou excluído dessas narrativas, e como diferentes grupos na cidade vivenciam esses espaços.

À medida que continuamos, é importante considerar como essas decisões espaciais afetam a identidade coletiva de Maracanaú e como os moradores se relacionam com sua cidade. O estudo das práticas espaciais e das memórias sacralizadas em Maracanaú oferece uma visão profunda das dinâmicas de poder e resistência presentes em sua história e contemporaneidade.

### 3.2 Quem faz a cidade: Sujeitos, sociabilidades, usos da cidade e os lugares de memória.

No tópico anterior, fizemos um apanhado sobre o histórico da cidade. Vimos o território Pitaguary, a influência da atividade industrial e as tramas que levaram à emancipação, além das consequências geradas por esse novo reordenamento político.

No entanto, o que compõe e dá forma a uma cidade não são apenas os elementos econômicos e políticos, mas também os sujeitos, as vivências e as sociabilidades que são construídas ao longo da história. Maracanaú possui uma combinação de fatores que nos conduzem à reflexão: é uma cidade com raízes na ancestralidade indígena, em que os Pitaguaries resistem em suas terras no presente. Além disso, a cidade foi moldada sob a égide do Parque Industrial e pela implementação e construção dos conjuntos habitacionais, elementos que nos ajudam a compreender sua formação e desenvolvimento.

Antes de prosseguirmos para o cerne da discussão, é importante desconstruir a interpretação simplista de que cidades localizadas mais distantes da capital são apenas "dormitórios", onde as pessoas se deslocam para suas tarefas diárias e retornam apenas para dormir. Embora em parte a cidade possa ter essas características, é fundamental evitar

interpretações redutivas, uma vez que existem diversas sociabilidades, ocupações e pertencimentos realizados por diferentes indivíduos. Por exemplo, grupos de determinada faixa etária que ainda não têm as obrigações de deslocamento, como os estudantes.

A escolha de Maracanaú como sede do I Parque Industrial da Região Metropolitana não afetou apenas as questões econômicas. Por trás dos planos de desenvolvimento elaborados para a região, havia sujeitos que moldaram suas vidas antes e depois da industrialização:

Assim se passou com Maracanaú, situada na região metropolitana de Fortaleza, Estado do Ceará-Brasil. Em duas décadas – de 1970 a 1990 –, transformou-se de cidadezinha com aspecto rural e uma população com cerca de 15 mil habitantes em cidade industrial, através da implantação de distritos industriais, passando a contar com uma população recém- instalada e sem vínculos com o lugar, em torno de 157 mil habitantes que vieram se fixar como moradores nos diversos mega conjuntos habitacionais implantados em seu território. Esta intervenção ambiental refletiu uma escolha econômica, urbanística, política e social. (Mourão & Cavalcante, 2006, p. 143).

O trecho acima salienta que, com esse processo de industrialização, há uma descaracterização da cidade, com o que as autoras denominam de “moradores originais. No entanto, o próprio processo de industrialização promove a vinda de outros grupos sociais que, como curso natural da vida, irão construir suas noções de pertencimento e sociabilidades:

Metamorfoseada em depositária dos resultados do processo de expansão de Fortaleza, hoje, mais de vinte anos depois, Maracanaú está construindo, através de seus diferentes moradores, uma alma própria baseada em processos singulares de apropriação desse espaço, transformando-se num verdadeiro lugar pleno de significados, que influi decisivamente sobre a construção da identidade de seus habitantes (Mourão & Cavalcante, 2006, p. 144).

Os estudos acima são da área da psicologia. É interessante perceber a partir da dimensão do afeto ou de uma sensibilidade como elementos externos impactam nas noções de pertencimento, de identidade e de uma posterior formação de memórias.

Como destacado, os sujeitos vêm moldando e construindo seus pertencimentos e ocupações na cidade. Entendemos que essas remodelações dos usos da cidade vêm das escolhas são consequências das relações entre o indivíduo e o meio social. Relações que vão se interligando com as remodelações urbanas que vão ocorrendo no decorrer dos anos e das diferentes administrações.

Vale ressaltar que o recorte que fazemos desses espaços de sociabilidade provém da pesquisa de campo e das experiências cotidianas dos estudantes. Portanto, não abordaremos todos os espaços que possam representar uma possível forma de sociabilidade em Maracanaú. Assim, vale ressaltar que os espaços que destacaremos nas próximas linhas estão localizados

nos arredores da escola ou nas partes mais centrais da cidade.

Dentro do contexto de formação de Maracanaú, a própria ideia de um lugar para a sociabilidade passou, em seus primeiros tempos, pela experiência coletiva de construir esses lugares. Como mencionado anteriormente, a estrutura extremamente precária colocava seus habitantes na posição de promover melhorias com as próprias mãos. Um exemplo marcante dessa união dos moradores foi a construção da Igreja São Judas Tadeu pelos moradores do Conjunto Timbó entre o final da década de 70 e o início da década de 80.

Durante uma discussão sobre patrimônio material e imaterial na disciplina eletiva de "Análise de Fontes Históricas", os estudantes mencionaram a Igreja e suas ligações com a comunidade. Ao perguntar sobre o motivo dessa menção, alguns estudantes mencionaram que seus avós ou tios disseram ter participado da construção da igreja, que foi um esforço coletivo, o que a tornaria "histórica", assim, os indaguei se eles achavam que tinha algum lugar com história na cidade.

Além da igreja, os espaços ao redor dela também ganharam destaque nas conversas dos estudantes. A "pista de skate", a "quadra poliesportiva", o "riacho Timbó", a "Casa de Rodolpho Teófilo", a "Praça da Estação" e a "Praça do Prato Popular" foram os locais mais mencionados pelos estudantes.

Ao explorar as motivações por trás de suas escolhas, os estudantes explicaram que frequentam esses locais porque "é o único lugar para onde podem ir". Portanto, as dimensões de sociabilidade e os significados atribuídos a determinados espaços estão intimamente relacionados com os usos que ocorrem neles. Compreendemos que nem todo espaço urbano vai ser um espaço público, e o que dita essa "mudança" são as usabilidades que ali ocorrem. Para Rogério Leite, essa multiplicidade de usos e as tensões e disputas é que irão fundamentar aquele espaço como público:

Podemos, assim, entender o espaço público como uma categoria construída a partir das interfaces entre os conceitos de esfera pública (do qual retira a categoria ação) e de espaço urbano (do qual retém a sua referência espacial). Embora o espaço público se constitua, na maioria das vezes, no espaço urbano, devemos entendê-lo como algo que ultrapassa a rua; como uma dimensão socioespacial da vida urbana, caracterizada fundamentalmente pelas ações que atribuem sentidos a certos espaços da cidade e são por eles influenciadas. (Leite, 2002, p. 116)

**Figura 19 - Praça da Estação de Maracanaú**



**Fonte:** Portal Maracanet. Acesso em julho de 2024.

Em Maracanaú, os usos dos espaços públicos, em determinados casos, são moldados por meio de reformas urbanas. Desde o século XIX, com as reformas ocorridas em Paris, a inspiração urbana de reformas que segregam a sociedade dentro dos processos de gentrificação opera dessa forma (Leite, 2002). No entanto, ao analisarmos essas revitalizações em Maracanaú, é possível notar que essa preocupação com uma historicidade vinda do poder público se insere em alguma medida nas formas de reapropriação cultural das imagens das cidades, com o objetivo de recriar sentidos e usos dos conteúdos e materiais do passado (Leite, 2002).

Vale destacar que, em um raio próximo à praça mais movimentada, existem outros grupos que ocupam e promovem eventos culturais em outras praças no entorno da principal. Atividades como saraus de poesia, apresentações musicais e circenses têm ganhado espaço na citada Praça do Prato Popular, e devido ao sarau que ocorre lá na segunda sexta de cada mês, alguns a chamam de "Praça do Bota o Teu!" (nome do sarau). No entanto, há uma década, a praça era popularmente conhecida como "praça dos emos", e foi um espaço de sociabilidade dos jovens de dez anos atrás. Uma década depois, a ocupação do espaço ocorre com outras configurações.

Um dos exemplos mais emblemáticos de revitalizações que buscam determinar onde e como as ocupações devem ocorrer é o caso da Avenida Senador Carlos Jereissati, comumente chamada de "calçadão da avenida V", e na avenida III, com a construção do Monumento em homenagem aos profissionais de saúde que atuaram na linha de frente contra

a pandemia do COVID-19 e dos quiosques nomeados de “espaço do empreendedor”. Avenidas bem próximas e movimentadas.

**Figura 20** - Monumento em homenagem aos profissionais envolvidos na luta contra a COVID-19



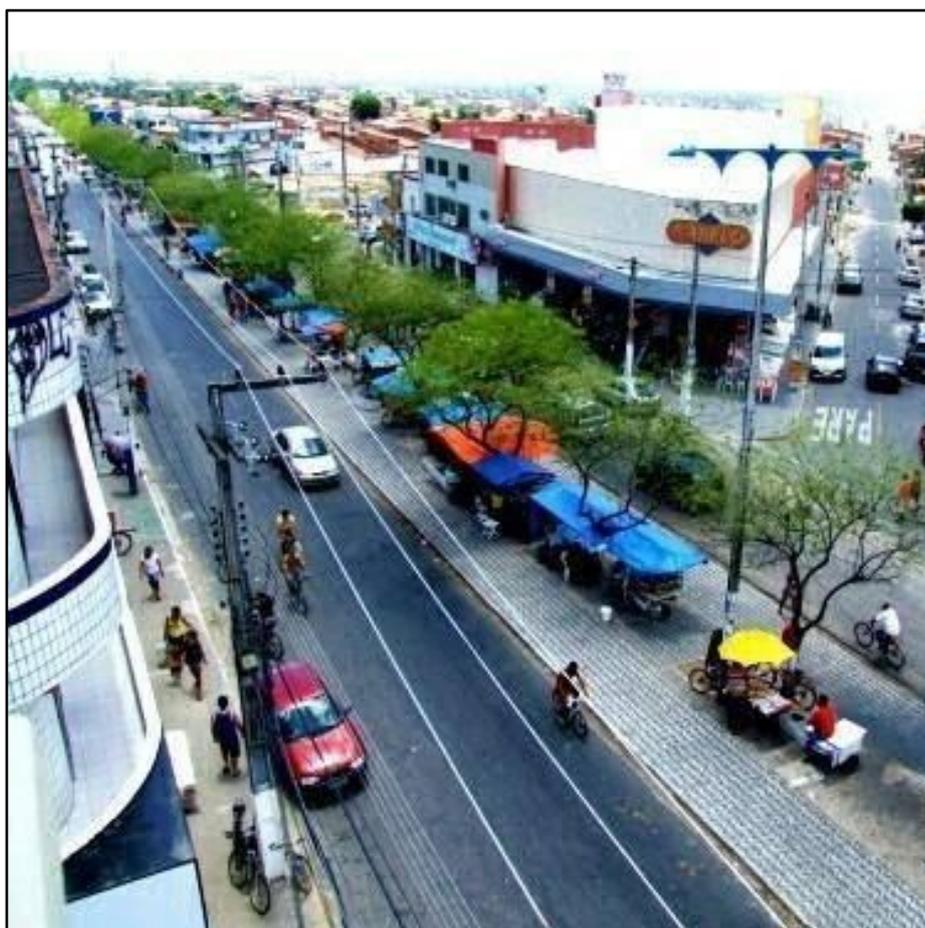
**Fonte:** Prefeitura Municipal de Maracanaú. Acesso em julho de 2024.

A reforma da Avenida Senador Carlos Jereissati, popularmente conhecida como “calçadão da Avenida V”, merece atenção. Essa avenida é caracterizada por um grande calçadão centralizado. Nesse grande calçadão, havia uma variedade de produtos comerciais oferecidos por ambulantes durante o dia e uma intensa movimentação à noite. Era um espaço badalado das juventudes dos anos 90 e 2000, com barracas de caipirinhas, batatinhas e uma grande variedade sonora.

Da *swingueira* ao *heavy metal* era possível ouvir se cruzasse a avenida numa rua dos anos 200. Além do comércio no próprio calçadão, havia restaurantes, bares e casas de shows nos arredores, formando um grande complexo comercial e cultural, onde havia uma circulação de pessoas que, ao passar pelo antigo calçadão, dividiam espaço com as barracas dos ambulantes, a pé ou num ônibus, ao cruzar a avenida do calçadão, os cheiros das frituras (batatas, salgados, pastéis, churros, espetinhos) inundavam nosso olfato. A mistura de sons dos anúncios comerciais, das músicas das barracas de caipirinha e dos pássaros que moravam

nas árvores materializava a vicissitude dos movimentos de uma cidade. Esses elementos vêm sendo deslocados e impactados pelas preocupações com uma mobilidade urbana que não atribui sentidos afetivos e históricos aos espaços, vendo a prática pela ótica do movimento dos carros e não dos movimentos dos sentidos e memórias compartilhadas com relação aos lugares.

**Figura 21** - "Calçadão" da Avenida V ou Avenida Senador Carlos Jereissati, década de 2010



**Fonte:** Facebook Maracanaú Antigo. Acesso em julho de 2024.

**Figura 22** - Avenida V ou Avenida Senador Carlos Jereissati, após reforma. 2022



Fonte: Prefeitura de Maracanã. Acesso em julho de 2024.

Essas sociabilidades que alimentava os sentidos e percepções daqueles que tinham o costume de percorrer o "calçadão" foram impactadas. Após as obras, a área foi reduzida a uma atividade apenas comercial e sofreu uma espécie de abandono durante a noite. As vivências, as trocas, as barracas de comércio foram suprimidas.

Os vendedores ambulantes que ocupavam a Avenida V (ou Avenida Senador Carlos Jereissati) foram realocados para o "Espaço do Empreendedor", construído com o propósito de substituir as barracas que antes ocupavam a avenida. Este espaço foi projetado para o aluguel de "boxes", destinados a esses vendedores.

Adjacente a esse novo espaço, foi erguido um monumento em homenagem aos profissionais de saúde que atuaram durante a pandemia de COVID-19. Muitas das atividades que antes se concentravam na Avenida V agora migraram para os arredores desse monumento e do "Espaço do Empreendedor". Entretanto, o termo "supostamente construído" é pertinente, pois, mesmo se todos os ambulantes tivessem condições financeiras para alugar os boxes, o espaço disponível não seria suficiente para acomodá-los adequadamente.

Assim, a movimentação diurna está agora centralizada no "Espaço do Empreendedor", enquanto, à noite, os arredores do monumento – que celebra uma memória da COVID-19 – se transformam em um cenário vibrante, com camas elásticas, castelos infláveis, vendedores de algodão doce e crianças se pendurando no monumento.

Analisando que, concomitante a essas reformulações urbanas, os monumentos construídos em locais que se tornaram movimentados reforçam o fato de que essas construções e reformas não são ingênuas, especialmente num contexto inicial em que um projeto de lei<sup>14</sup> que visa cuidar da “memória e do patrimônio” da cidade foi aprovado. São determinados grupos e sujeitos que são visíveis através da construção de uma narrativa histórica.

Com essa falta de ingenuidade, argumentamos que esses monumentos e reformas provocam novas sociabilidades, identificações e pertencimentos. Entendemos que essas mudanças ocorrem em espaços urbanos e, a partir dessas relações de sociabilidade, esses espaços se tornam públicos. Segundo Leite (2014, p. 116): “espaços urbanos viram espaços públicos quando são locais onde as diferenças se apresentam e se confrontam politicamente”. Assim, concebem-se que determinados usos é que atribuem certos sentidos aos espaços, significando que nem todo espaço urbano é necessariamente um espaço público.

Nessa lógica, podemos falar da presença de múltiplas relações de sociabilidade com múltiplos espaços que foram construídos e modificados em diferentes períodos, com diversas noções de temporalidade e memória. Os lugares ainda existem, e algumas sociabilidades que ali existiam, como a reformulação da Avenida Senador Carlos Jereissati (ou Avenida V), impactam essas relações de sociabilidade e memória. Para um jovem dos anos 1990, que hoje é um adulto, sua relação com essa mesma avenida é diferente da relação de um jovem dos anos 2000, quando o surgimento de shoppings começou a provocar outros impactos. Da mesma forma, para um jovem na faixa etária do ensino médio, suas identificações e pertencimentos podem ser distintos.

Assim como para a criança do tempo presente, que brinca de se pendurar no monumento, suas noções de pertencimento e memória com aquele lugar podem ser diferentes do sentido original que o monumento quis transmitir. Essas tensões e conflitos surgem tanto como resultado das reformulações urbanas quanto das noções e sentidos que cada sujeito ou comunidade constrói em relação aos elementos ao seu redor.

Paralelamente a essas dinâmicas de memória e história da cidade, grandes reformas têm ocorrido tanto em áreas centrais quanto nas proximidades das fábricas. As áreas mais centrais têm passado por mudanças que impactam diretamente os usos e sociabilidades desses espaços. Mudanças envolvendo o setor de “mobilidade urbana”, como o alargamento de avenidas e a construção de novas infraestruturas, revelam uma cidade imersa em um

---

<sup>14</sup> Projeto de Lei nº095/2022. Disponível em: [https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/requerimentos/4895/PL\\_EXEC\\_095\\_2022\\_0000001.pdf](https://www.camaramaracanau.ce.gov.br/requerimentos/4895/PL_EXEC_095_2022_0000001.pdf). Acesso em julho de 2024.

canteiro de obras. Essas reformas indicam uma transformação que repercutirá em memórias e significações futuras.

Dessa forma, podemos inferir que as imposições advindas das reformas urbanas, com a característica de se apropriar de narrativas de monumentalização de um passado (nem tão passado assim) ou de reformar espaços públicos, “podem alterar a paisagem e imprimir outros sentidos às realocações da tradição e aos lugares nos espaços da cidade” (Leite, 2002, p. 117).

Os usos e sociabilidades exemplificados podem contribuir para a formação do que Pierre Nora (1993) denomina como 'lugares de memória'. Esses espaços, que podem ser tanto simbólicos quanto físicos, têm a capacidade de representar um grupo ou uma memória coletiva específica. Compreendemos que as reformulações nos espaços urbanos, com o objetivo de disciplinar os usos e construir narrativas coletivas por meio de monumentalizações, estão voltadas para uma perspectiva de futuro, no sentido de projetarem construções de memória.

É importante reconhecer que as disputas de memória são inerentes a qualquer sociedade e cidade, e os diferentes grupos sociais frequentemente têm perspectivas divergentes sobre como a memória coletiva deve ser representada e preservada. Isso pode resultar em tensões e conflitos em torno da apropriação de espaços públicos, monumentos e narrativas históricas.

No contexto de Maracanaú, essas disputas de memória podem estar relacionadas a como a cidade representa sua história, especialmente no que diz respeito aos eventos que levaram à emancipação e à industrialização. Os usos e ocupações dos espaços públicos, bem como as transformações urbanas, desempenham um papel importante na negociação dessas memórias e narrativas coletivas. Essas disputas de memória são intensas, considerando a complexidade histórica da cidade e os eventos significativos que marcaram sua trajetória. Diferentes grupos de interesse na cidade, incluindo jovens, moradores mais antigos e lideranças políticas, podem ter visões distintas sobre quais eventos e figuras históricas merecem destaque.

Por exemplo, a construção de lugares de memória, como monumentos ou praças, pode ser uma forma de destacar certos aspectos da história da cidade enquanto silencia outros. Isso pode gerar tensões entre grupos que têm perspectivas diferentes sobre a história de Maracanaú e quais narrativas devem ser promovidas.

Além disso, as transformações urbanas, como as revitalizações e as reformas de espaços públicos, também podem estar envolvidas nessas disputas de memória. Quando o poder público decide remodelar um local histórico ou criar um monumento, isso pode ser visto

como uma tentativa de moldar a interpretação coletiva do passado. Essas mudanças frequentemente são acompanhadas de narrativas específicas que podem ou não refletir a diversidade de experiências e perspectivas na cidade.

### 3.3 As disputas de memória da cidade: O que se conta? Quem conta? Narrativas oficiais e narrativas subalternizadas.

O local de nossa análise é permeado por diversas questões, como destacado nas linhas anteriores. Um dos elementos que irá conferir uma característica marcante é a presença da indústria. Uma cidade cercada por fábricas acaba tendo seu ritmo de vida e seu ambiente impactados pela atividade industrial. Seja no aspecto econômico ou social, nesse ritmo de vida moldado pela indústria, que valoriza o tempo, as narrativas institucionais são reforçadas por meio de homenagens, propagandas institucionais e a transformação dos espaços por meio de reformulações urbanas e construção de monumentos. Uma das principais narrativas oficiais é a concepção de uma “cidade futuro”. Um futuro que parece ser imposto pela especulação financeira e não construído pelos indivíduos. Vejamos os exemplos institucionais abaixo:

**Figura 23** - Outdoor localizado em frente a Praça da Estação - a principal praça parte central da cidade. Com destaque o slogan “40 anos. Sempre pra frente”



Fonte: Acervo Pessoal

A imagem acima foi coletada no ano em que Maracanaú comemorava seu aniversário de 40 anos de emancipação, sob a perspectiva de “um futuro”. As propagandas institucionais nos proporcionam elementos interessantes para refletirmos sobre a construção dessas narrativas, fornecendo indícios dos significados e percepções que emergem acerca da cidade a partir das narrativas oficiais. Essas propagandas podem contribuir para os processos de construção de uma memória individual e coletiva, compreendendo que esses processos são indissociáveis. Ao considerarmos esse processo de construção de memórias coletivas, destacamos que abordamos essas operações com base na interpretação do sociólogo Michael Pollak:

A memória coletiva se transmite oralmente e por meio de textos, monumentos, rituais, festas, comemorações na família, na rua, na escola. [...]. Para além dos relatos oficiais, coexistem, na memória coletiva, memórias de mulheres e homens trabalhadores, militantes, estudantes, sem-terra, migrantes, mesmo que às vezes encontrem-se a condição de memórias subterrâneas, continuam o trabalho de subversão da ‘memória oficial’ (Pollak,1992. p. 156).

A propaganda que destacamos faz referência ao programa de passe livre nos transportes públicos e aos 40 anos de emancipação do município. O slogan destaca a ideia de uma “infinitude” ao usar em destaque “o sempre” fortalecendo a ideia de melhoria contínua e futura. E essa lógica 'do futuro' e 'do para frente', é reforçada por meio dessas narrativas, enfatiza a perspectiva de que a história do município é construída a partir da data oficial de emancipação, subalternizando certas memórias em detrimento de outras.

Essas manipulações nos processos sociais de construção da memória, quando são influenciadas por esses usos políticos dos lugares de memória, podem oferecer subsídios para a construção de memórias específicas, com a valorização dos 'heróis' escolhidos, ao mesmo tempo que obscurecem outras noções de pertencimento, impedindo o desenvolvimento de novas perspectivas sobre si e o mundo ao redor. Como uma cidade que tem sido governada por grupos de empresários por cerca de vinte anos, não é incomum ver homenagens a empresários de renome nacional, que também se intercalam com homenagens a familiares daqueles no poder.

Abaixo, trago exemplos acerca das valorizações de determinadas narrativas de memória por meio das homenagens e patrimonialização da memória:

**Figura 24** - Placa sinalizando a quem a avenida homenageia



**Fonte:** Acervo Pessoal, 2023.

Na figura 24 podemos observar a existência de uma grande placa que homenageia o empresário e ex-vice-presidente José Alencar. A placa exemplificada é apenas um dos modelos espalhados por cada avenida que é reinaugurada na cidade.

O que chama a atenção nas homenagens é o caráter aparentemente improvisado. A “big” placa possui cerca de sete metros de altura, e sua estrutura é semelhante à de um outdoor vertical. Isso diferencia as homenagens das formas mais “tradicionais”, como placas de ferro ou bustos de pedra e cal. As 'big' placas surgem como uma espécie de tentativa de “monumentalização” de baixo custo, pois o design é feito por computação gráfica, em vez de ser esculpido por um artista.

A estrutura parece ter grande durabilidade e exigir um baixo investimento, além de ser praticamente impossível de passar despercebida devido ao seu tamanho. Em alguns casos, a avenida nem foi concluída, mas a quem ela homenageia já está sinalizado. Essas construções são elementos materiais que, em grande parte, não são considerados um “patrimônio cultural”, mas buscam construir uma suposta narrativa histórica da cidade. Uma placa gigante colocada para sinalizar o nome da avenida não é uma escolha inocente. Em vez das homenagens em placas de aço ou através de pedra e cal, o design feito por um programa de edição e a impressão gráfica resolvem esse “problema da homenagem”. “Problema” no

sentido de que essa instalação de placas de homenagem é um movimento relativamente recente. Basicamente, as ruas e avenidas eram numeradas ou apenas representavam a orientação, como, por exemplo, “Avenida Contorno Norte”. Essas manobras destacam que as memórias são campos de disputas e conflitos, revelando que aqueles que detêm o poder decidem e escolhem quais operações de patrimonialização da memória serão realizadas. É curioso notar como alguns elementos pertencentes ao passado ancestral de Maracanaú, como a ave maracanã, são apropriados como símbolos da cidade por meio do logotipo das comemorações dos 40 anos de emancipação. No entanto, a valorização desse passado indígena fica restrita apenas ao design.

A narrativa institucional da ancestralidade pitaguary é frequentemente representada de forma alegórica. Enquanto nas praças principais da cidade a memória da via-férrea e do progresso sobre os trilhos é celebrada. Onde estão as memórias dos povos indígenas representadas nas áreas centrais da cidade? Vale ressaltar que a provocação anterior visa a entender qual narrativa de 'história oficial' se pretende contar por meio dos espaços da cidade.

A cultura pitaguary persiste em seu território, com seu rito da mangueira sagrada, que, segundo a tradição oral pitaguary, era um local de castigo e morte por inanição para indígenas e escravizados.

Anualmente, no dia 12 de junho, ocorre o ritual da mangueira sagrada, onde a comunidade pitaguary apresenta o toré dançado à sombra da mangueira sagrada com o objetivo de transmitir as tradições e memórias ancestrais aos mais jovens da comunidade, bem como aos visitantes. Esse direito foi reconhecido por lei municipal em 2021<sup>15</sup> graças à luta do povo pitaguary. Vale a pena ressaltar, que o “termo” Pitaguary atrelado ao nome do santo – Santo Antônio do Pitaguary o concebem como uma figura de cura e não apenas como uma figura casamenteira como é popularmente conhecido na tradição católica.

Na década de 1990, a festa mais popular do município ocorria dentro do território pitaguary. “A festa de Santo Antônio do Pitaguary é considerada a mais tradicional da região, e suas raízes históricas remontam aos aldeamentos indígenas” (Sousa, 1996, p. 192). Além do ritual da mangueira, uma das tradições orais que persistem no território pitaguary é o milagre de Santo Antônio do Pitaguary. A capela de Santo Antônio foi construída graças ao trabalho

---

<sup>15</sup> Lei nº 3042/2021. “Que institui o Dia Municipal do Indígena Pitaguary, a ser comemorado no dia 12 de junho, aos pés da mangueira sagrada bicentenária”. Fonte: Página do Facebook do atual prefeito (2020-2024). Disponível em: [https://www.facebook.com/story.php/?story\\_fbid=4449180168466304&id=607536689297357&paipv=0&eav=AfYWtlP51-fKBBDVIW8R XR2c0qNR\\_z7MX00-m1ifm3bp8uZTtRMFkQz-TZyGp8gRFN8&\\_rdr](https://www.facebook.com/story.php/?story_fbid=4449180168466304&id=607536689297357&paipv=0&eav=AfYWtlP51-fKBBDVIW8R XR2c0qNR_z7MX00-m1ifm3bp8uZTtRMFkQz-TZyGp8gRFN8&_rdr)

escravo dos pitaguarys e da escravidão negra. E segundo Sousa (1996), o milagre ocorreu da seguinte maneira:

A Família Mendes que era muito devota [dominava a região e escravizavam os indígenas] convidara a todos para uma novena no oratório da capela. Só que, repentinamente, a imagem desaparecera, causando certa polêmica na época pois o santo foi encontrado num olho d'água próximo a parede do açude. Mesmo recolhido no oratório o santo continuava a desaparecer sucessivas vezes e surgir no buraco. O sentimento religioso do povo atribuiu tal fenômeno a um milagre (...). (Sousa, 1996, p. 193)

Além dessa narrativa, há a perspectiva pitaguary que relata que, ao banhar-se no buraco quando enfermos, eram curados. O buraco parecia ostentar “o sagrado” e não a capela, já que o santo não parecia querer continuar na capela segundo o relato:

A relação entre a capela e o buraco é como se houvesse dois projetos diferentes de religiosidade: o da capela identificado como um catolicismo dominante europeu aliado dos fazendeiros e colonos; e o catolicismo ou religiosidade popular que tem, no buraco, a expressão viva do sagrado.” (Sousa, 1996, p. 193)

Os festejos que costumavam ocorrer em comemoração ao milagre de Santo Antônio do Pitaguary ou do buraco deixaram de ser os mais tradicionais devido a uma série de fatores, incluindo a falta de diálogo com os pitaguarys na entrada do território, o alto índice de afogamentos relacionados ao consumo de bebidas alcoólicas, já que a festa acontecia nas margens da barragem, e os interesses do poder público em promover outros eventos.

No presente, sem dúvida, o investimento mais significativo é destinado ao São João de Maracanaú, que ocorre anualmente desde 2005. A estrutura do São João de Maracanaú inclui espaço para apresentações de quadrilhas, áreas para shows, barracas de comida e uma cidade cenográfica. A temática da cenografia é escolhida anualmente, e a edição de 2023 prestou homenagem aos 40 anos de emancipação.

Assim, a ornamentação foi marcada por elementos escolhidos para compor a decoração. A curadoria, considerando que se trata de um espaço projetado para receber um grande número de visitantes, destacou a icônica via-férrea logo na entrada. Durante a pesquisa de campo realizada, a réplica da Maria Fumaça era o local onde as pessoas mais paravam para observar e tirar fotos.

Ao percorrer a 'cidade', apenas ao fundo era possível encontrar elementos que faziam referência à presença do povo formador de Maracanaú. Uma oca foi montada ao lado de uma representação da capela de Santo Antônio do Pitaguary. Analisando a disposição dos elementos, somente no final da visita era possível perceber a presença do povo pitaguary, o que revela essas disputas em torno das memórias. No espaço onde o controle é institucional,

ocorrem essas construções de narrativas tendenciosas.

Nas narrativas institucionais, a história de Maracanaú parece ser reduzida ao seu poder econômico predominante. A memória em torno da via-férrea é a narrativa 'oficial' que mais recebe investimento e é propagada através da monumentalização dos espaços, pois representa um símbolo importante da história industrial da cidade. No entanto, é necessário considerar se essa característica é compartilhada por todas as cidades industriais ou se existem elementos locais que a tornam única. A construção de uma réplica da linha férrea no centro da cidade sugere que certas escolhas foram feitas. O que essas escolhas revelam sobre a identidade da cidade? Quais memórias são celebradas e quais são silenciadas?

Um ponto relevante é que um dos simbolismos mais explorados pelas propagandas institucionais é a ave maracanã, que como mencionamos é tida como um “símbolo” de Maracanaú, dado a origem em tupi do nome da cidade. A maracanã do *design* da prefeitura deve estar exausta, pois sua figura foi amplamente explorada nas comemorações dos 40 anos de emancipação. Abaixo um exemplo da utilização da ave como um símbolo visual.

**Figura 25** - Logo Maracanaú 40 anos "Servidor destaque", 2022.



**Fonte:** Prefeitura de Maracanaú. Acesso em julho de 2024.

É interessante notar como esses abusos dos simbolismos são notados e sintetizados em produções artísticas, como as do grupo "O Cheiro do Queijo" (OCDQ). A música “Conjunto Habitacional” traz um trecho que confronta essa construção simbólica que a via institucional tenta impor. Quando, em uma passagem da música, é dito:

“faz é tempo/que olho/pro céu e não vejo uma maracanã [...] /prova de matemática: tinham cinco maracanãs, quatro morreram intoxicadas. Ficaram quantas, gente?! Nenhuma! Por quê?! / Faz é tempo que eu olho... pro céu e não vejo uma maracanã [...]” (O Cheiro do Queijo, 2024).

Esse trecho é capaz de nos revelar como os sujeitos conseguem perceber os abusos e os falseamentos que são impostos pela via institucional. Sendo uma contraposição e uma resposta a esse abuso de simbolismo. A maracanã se faz presente apenas nessas tentativas de fortalecimento de uma suposta identidade.

Ainda sobre a música destacada, no verso seguinte a esse, temos a seguinte colocação:

Vai Maracanã, faz um gol pra gente, porque os empresários tão tocando o sai da frente! (sai, sai, sai) /que a especulação imobiliária quando chega bota quente! [...] /Põe fogo no barraco com criança e no outro dia dá presente! /Sai da frente! [...]” (O Cheiro do Queijo, 2024).

A canção vai nos demonstrando que a “Maracanã” mais próxima seja o clube de futebol do município. Confrontando essa ideia e destacando a dinâmica que é sobreviver na cidade no tempo presente.

Em Maracanaú, a monumentalização de certos espaços, que frequentemente adquirem características mais alegóricas do que históricas, emerge como uma estratégia comum para enaltecer empresários e industriais. No entanto, é crucial notar que essa estratégia perpetua o silenciamento das memórias e resistências de grupos marginalizados, como “os filhos de índias, pretas e sertanejas”. Esses grupos têm se esforçado para articular movimentos de resistência, a fim de que a história seja contada de maneira mais inclusiva e justa, destacando as memórias e resistências que são suprimidas pelo poder econômico.

É possível perceber que as ocupações protagonizadas pelos grupos populares, que possuem suas noções de memória e pertencimento, transformam espaços urbanos em espaços públicos através da agitação cultural, o que aqui entendemos como elemento de resistência. Os coletivos e organizações de artistas são os elementos que se colocam como uma contraposição e uma disputa dessa narrativa histórica.

Dentre uma gama de manifestações culturais, destacamos aqui duas iniciativas. O grupo *Garajal*<sup>16</sup>: “O Grupo Garajal nasceu em 2003. Hoje, para além de seu trabalho com Artes Cênicas, também desenvolvemos trabalhos com artes circenses e a Cultura Popular. Somos também um Ponto de Cultura que se firma cada vez mais como provedor no campo da Cultura

<sup>16</sup> Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/13569/>. Acesso em 12 de julho de 2023.

Tradicional Popular com processos de formação, criação e difusão cultural”<sup>17</sup> segundo informações obtidas no Mapa Cultural do Ceará, o grupo atua desde 2003 e atua com artes circense e trabalhos com a Cultura Popular. O grupo mantém viva a tradição do reisado e da “queima do Judas” no “Sábado de Aleluia”. Além disso é um espaço formador de artistas. E acaba sendo um espaço de concentração e produção para os artistas “locais” que precisam lidar com a falta de apoio financeiro. Outro exemplo de organização independente é o Coletivo Paralelo<sup>18</sup>, com cursos populares de teatro e palhaçaria.

Projetos como “Arruaça”, promovidos pelo Grupo Garajal e pelo Coletivo Paralelo<sup>19</sup> “nascido em 2014, o Coletivo Paralelo se destaca pela criação autoral e pela originalidade em cada um de seus projetos e ações, atuando a partir dos eixos da pesquisa, da formação e da produção de espetáculos, cursos e oficinas com foco na linguagem do palhaço, no treinamento do ator/atriz, no teatro físico e na música. Em 2016, fundou e é responsável pela escola de palhaçaria Academia do Riso” são provenientes de iniciativas “particulares” no sentido de não terem investimento público, salvo quando concorrem em editais. As produções e as perspectivas de ocupação que esses grupos promovem através das artes atuam tanto na resistência quanto na promoção da construção de lugares de memória significativos para a camada “subalternizada”.

Numa cidade onde o único teatro é pouco utilizado e os espaços de lazer para a classe trabalhadora são reduzidos às áreas de compra ou às praças principais, promover o uso e a sociabilidade dos espaços da cidade com outras linguagens, como a arte, fomenta a construção de lugares de memória que são criados através da coletividade da ocupação. Essa é uma forma de resistir e reconstruir essas memórias maracanauenses, que parecem tentar ser furtadas para a lógica apenas do passado industrial.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/13569/>. Acesso em 12 de julho de 2023.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/agent/9672/portfolio-curriculo-historico-2024-coletivo-paralelo.pdf>.

#### **4 HISTÓRIA LOCAL, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR.**

É importante ressaltar que, nas linhas que seguem, será compartilhado o percurso da experimentação desta pesquisa, que resultou em uma proposta didática baseada na construção coletiva de um roteiro histórico nos arredores da escola e em bairros próximos. Esses lugares foram pensados, debatidos e escolhidos durante o processo de experimentação, resultando em um recurso didático fruto tanto das preferências dos estudantes quanto das discussões realizadas nas aulas.

Compartilharei os possíveis acertos, erros e dificuldades encontrados na realização dessa proposta. Este capítulo é o resultado de uma rota de pesquisa e experimentação de uma professora-pesquisadora em formação no Ensino de História. Como ocorrem os conflitos, tensões, pertencimentos e mudanças? Como a pesquisa influenciou minha prática cotidiana? Como a prática cotidiana impactou a proposta de pesquisa didática?

Além de expor e articular os conceitos que embasam essa proposta, este capítulo propõe refletir sobre a utilização desses conceitos na prática. Explanaremos as possibilidades de trabalhar com essa temática dentro da realidade de lotação do professor de História em tempos de reformas do Ensino Médio, visando entender as possibilidades reais de propagação e uso da proposta didática além da experiência onde foi aplicada.

Um ponto importante a ser mencionado é que este capítulo atravessa minha experiência e formação de uma consciência histórica. Trata-se de um processo de reavaliação das minhas lembranças a partir da óptica de professora-pesquisadora. A lembrança da brincadeira na “água da chuva” quando criança é desvelada pela falta de trato com esse lugar; lembranças violentas que haviam sido reprimidas foram acordadas no exercício da experimentação didática. Assim, foi também um processo de desromantização de memórias outrora estabelecidas.

Este capítulo visa, além de compartilhar um percurso de experiência de pesquisa sobre o que é ser uma professora de História substituta na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, propor uma possibilidade de ensino e aprendizagem em História que parta da perspectiva local, buscando construir essa aprendizagem com base na coletividade cotidiana da sala de aula. É uma experiência e uma proposta que visa ser compartilhada e adaptada, para que outras possíveis ressignificações e pertencimentos se espalhem por várias áreas.

#### 4.1 História local como metodologia didática para um Ensino de História combativo.

Sabe-se que a construção do Ensino de História no Brasil (e fora) é permeada por uma gama de processos, disputas, embates e esvaziamentos. Além desses impasses, temos inúmeras buscas e estudos que se dedicam a (re)pensar os procedimentos que envolvem o ensino-aprendizagem. Já nos anos iniciais do seu estabelecimento como disciplina escolarizada, a História não aparece com objetivos simples. Além de ser uma "matéria escolar", a História possuía a lógica de uma incumbência, de um compromisso, já que nasce atrelada às reformas imperiais juntamente com a construção dos grandes institutos (como IHGB e Arquivo Nacional) que davam a legitimação da História:

"[...] que remonta à quadra regencial, assinalada pelo Primeiro Regulamento Imperial do Colégio Pedro II, em 1838 [...] os recursos de legitimação da importância da História sublinhavam seus fins didáticos, seu traço monumental, sua feição ilustrada, sua lógica exemplar, seu apelo patriótico." (Furtado Filho, 2008, p. 300).

A passagem mencionada acima nos revela que desde a sua concepção institucionalizada como uma disciplina - [termo que pode nos referir a uma conduta com regras e modelos a serem seguidos e pré-determinados] - a História, já no alvorecer de sua concepção, vem montada na ideia de tecer na memória de uma "nação" apegos e adoração a determinadas figuras. Uma artimanha que buscava utilizar a ciência histórica como munição para a construção dessas ideias que baseavam a visão que se queria construir acerca da História do país.

Na continuidade do seu percurso de constituição enquanto matéria escolar, Elza Nadai traz na epígrafe de seu texto clássico de 1993: "O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva", uma passagem emblemática do ano do centenário (1935) da sua implementação que nos suscita reflexões acerca dos processos que cercam o ensino-aprendizagem em História até o tempo presente:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo levemente da 'cola' para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada, é realmente odiosa [...]. (Mendes, 1935, p. 41 *apud* Nadai, 1993, p.143).

É interessante pensarmos que, mesmo tendo passado quase noventa anos desde essa colocação, não é raro nos depararmos, em momentos de formação continuada, tanto nas escolas (nos momentos das chamadas jornadas pedagógicas), promovidas pelas secretarias de educação, ou em iniciativas individuais (cursos de pós-graduação), que os debates por vezes

se concentrem nos desafios do ensinar, nas dúvidas acerca do aprender, nas tentativas e reflexões para combater e driblar os desafios.

Nesses espaços (ou em um espaço que reúna professores, é provável que apareçam relatos dessa natureza), os momentos de debate sempre esbarram nas falas que podem ser consideradas "clássicas" de tão reais e presentes que são as situações relatadas. São aqueles momentos recheados de frases que podem ser vistas como "clichês" por professores brasileiros que atuam em diferentes níveis de aprendizagem: "o problema é que eles não querem nada"; "na escola falta recurso"; "internet é coisa rara"; "só querem saber de celular"; "parte da aula é dedicada a controlar a turma", além das problemáticas que envolvem a exposição à violência. De forma geral, esse cenário não é algo incomum na realidade dos professores, principalmente das escolas públicas.

Poderia citar páginas e páginas dessas situações que são comuns no cotidiano dos professores, o que para um(a) leitor(a) desatento(a) possa significar que se trata de uma culpabilização do estudante por "não querer aprender". Não é sobre isso a abordagem. No nosso caso específico, que tratamos da História, é sobre compreendermos que entre o ato de "ensinar" e a chegada no ato do "aprender" existe uma gama de embaraços que fazem ser clichês as frases relatadas no parágrafo anterior.

Interessa-nos, enquanto pesquisadores do Ensino de História, entender o que faz com que aquele estudante não "queira aprender". Refletir sobre o que está impactando seu processo de ensino-aprendizagem. Entender e rastrear caminhos que defendam "valores da emancipação e não da resignação" (Boucheron, 2018, p. 17). E após entender minimamente tudo que envolve esse processo, poderemos esboçar as possibilidades de explorar uma história que ensine o combate às injustiças e que ensine o ódio necessário para a indignação, ao invés do "ensinar odiosamente".

É imprescindível mencionar e reforçar que a realidade do ofício docente é marcada por uma série de questões, como a precarização da carreira, questões estruturais (que vão desde a estrutura da própria escola à estrutura de vida dos estudantes), alta demanda de trabalho e exposição à violência, que ocorrem tanto nas redes de ensino públicas quanto particulares, e os ataques à História por meio das políticas institucionais curriculares. Retornando à reflexão apresentada por Nadai (1993), deparamo-nos com um paradoxo: a história ensinada de forma odiosa<sup>20</sup> versus estudantes desmotivados. Tomando como base para

---

<sup>20</sup> É significativo pontuar que quando pensamos no "ensinar de forma odiosa" no tempo presente, é como uma provocação e questionamento à nossa prática. E não como uma ode a história que era ensinada há 90 anos atrás.

essa análise a realidade de professores e estudantes da escola pública, nem sempre a empatia ou afinidade com a disciplina é suficiente para garantir a efetiva aprendizagem. Muitas vezes, o desafio inicial é conter a evasão desse estudante.

Desde ter que conciliar estudos e trabalho, gravidez na adolescência, problemas familiares ou quando os problemas da violência urbana tiram esse(s) adolescente(s) da escola, o ato de ensinar/aprender História é uma tarefa bem mais árdua do que simplesmente desenvolver uma metodologia de ensino e acompanhar como aquele estudante capta. É um campo de guerra: um dia você está conversando com um estudante, passa um trabalho que envolve desenho e pintura, faz com que o estudante volte para a escola, fica feliz por essa vitória, e no outro você recebe a notícia de que mais uma vida virou estatística.

Neste campo de batalha, por vezes parece ser desconsiderado os sentimentos que nos afetam. A nossa atividade rotineira: de acordar, pegar sua mochila, ecobag e mais algumas sacolas (a depender do dia), fazer o percurso até a escola, fazer os últimos preparativos na "sala dos professores" (enquanto escuta uma piada, um acalento ou um absurdo), ouvir o toque do sinal e ir até a sala de aula, e dizer o primeiro "bom dia!" — do dia — (e aqui exemplificando a chegada até a primeira aula do dia), envolve muitas camadas além do "simples" ato de chegar à escola e aplicar seu plano de aula. Nós, professoras e professores de História, trabalhamos com o sujeito humano de ponta a ponta: nos conteúdos e na práxis do ensinar a alguém. Em escolas inseridas numa realidade de vulnerabilidade, as problemáticas que vão além do conteúdo programático são ainda mais cruéis.

Somado a toda a problemática estrutural que envolve de forma concreta a vida dos estudantes das classes sociais mais vulneráveis, no campo da História como disciplina (e na educação como um todo), há um projeto de esvaziamento e ataques à sua existência. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, especialmente no nível médio, sob o pretexto de promover uma interdisciplinaridade, enfraqueceu a História na educação básica. Isso impactou, inclusive, a carga horária dos professores, que, na busca por completar um tempo de trabalho com uma renda suficiente, precisam se adaptar para planejar mais de 4 ou até 8 disciplinas diferentes, que compõem a parte diversificada que se diz ser "flexível".

Flexível para quem? As demandas burocráticas, a participação em avaliações externas e a cobrança por resultados permanecem inflexíveis. Vivemos em uma realidade na qual os professores enfrentam turmas de até 27 alunos, com uma média de 45 estudantes por turma, e precisam lançar cerca de 3 notas por período. Com prazos curtos e uma jornada de planejamento (1/3 da carga horária) insuficiente para as demandas que aumentam com essa

tal diversificação de disciplinas, a situação se torna ainda mais desafiadora. Já para os alunos, a "flexibilidade" e "diversificação" esbarram na falta de estrutura de algumas escolas, que muitas vezes não conseguem oferecer qualidade ou uma variedade de disciplinas, enfrentando problemas como calor e superlotação nas salas de aula.

As reformas atingem tanto escolas particulares quanto públicas; no entanto, as escolas públicas são as mais impactadas por terem que seguir as imposições das secretarias de educação. Além disso, no nível do Ensino Médio, os processos de deformação do chamado "Novo Ensino Médio" vêm impondo disciplinas dos infames "itinerários formativos", sob a justificativa de que os jovens buscam o mercado de trabalho<sup>21</sup> e uma preparação "para a vida". Esse discurso é promovido por organizações não governamentais comandadas por grandes empresários, como o grupo "Todos pela Educação"<sup>22</sup>, que se apresenta com um discurso de "compromisso com a qualidade da educação no Brasil":

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. (Quem somos nós? Todos pela Educação, 2024).

Uma autodefinição que se coloca como “sem ligação com partidos políticos”, mas que, em contrapartida, demonstra interesse em propor projetos para a educação brasileira, com um foco ainda maior nas escolas públicas. Trata-se de uma ONG que defende as propostas do Novo Ensino Médio, um formato que entende a educação apenas como um caminho para o mercado de trabalho. Esse enfoque é particularmente dirigido às juventudes periféricas, que são a grande maioria nas escolas públicas brasileiras.

Analiso que a ação desse grupo em questão (e de muitos outros, como o Instituto Unibanco, com uma atuação significativa aqui no Ceará, por exemplo) revela um objetivo comum: mercantilizar a educação. Esses “projetos” apresentam propostas pedagógicas e materiais didáticos que, supostamente, atendem aos desejos dos jovens, mas que, na prática, introjetam o discurso do “mercado de trabalho”, uma pauta muito valorizada em contextos de

---

<sup>21</sup> “Datafolha: 98% dos alunos de escolas públicas do ensino médio querem opções de formação que os prepare para o mercado de trabalho.” Matéria publicada pela Organização não governamental—“Todos pela Educação”. “(...) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, financiada por alguns dos principais grupos empresariais do Brasil, com o objetivo de defender o acesso a educação básica de qualidade para todos os cidadãos”. Disponível em: <https://exame.com/brasil/98-dos-jovens-querem-que-ensino-medio-prepare-para-mercado-de-trabalho-diz-datafolha/>. Acesso em: maio de 2024.

<sup>22</sup> Quem somos—Todos pela educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 de Maio de 2024.

realidades empobrecidas. Será que todos os jovens aspiram apenas a uma única opção? Será que todos os adolescentes desejam concluir o Ensino Médio sem a perspectiva de continuar seus estudos? Parece até uma ironia de mau gosto. “Todos pela Educação” — mas para o jovem, especialmente o da escola pública, o que realmente se deseja é preparar-se para o “mercado de trabalho”; educação só se for voltada para o empreendedorismo.

A questão que busco levantar é que o processo de ensino-aprendizagem da História no tempo presente está envolto em questões que atacam a educação crítica, reflexiva e transgressora. São ataques que visam construir uma “educação” com um viés neoliberal, utilizando o discurso do “mercado de trabalho” como escudo, mas na prática, essa abordagem atua como uma lança que destrói os sonhos das juventudes periféricas, promovendo a ideia de que nem todos os espaços são acessíveis.

Portanto, ao traçar rotas de combate para os desafios que surgem no processo de ensino e aprendizagem, visando amplificar e oferecer alternativas ao esvaziamento da educação, um dos conceitos fundamentais que embasaram o desenvolvimento da sequência didática foi a “História Local”.

Acreditamos que, ao abordar a História Local, é possível acessar caminhos que combatam o “ensino odioso”. Além disso, na realidade atual, em que os jovens apresentam uma fase intensa de autodescoberta e formação como sujeitos com acesso a conteúdos técnicos e de formação profissional, que têm como objetivo o desenvolvimento de “competências”, “habilidades” e “atitudes”<sup>23</sup>, frequentemente são impostas expectativas de um futuro que vislumbra uma realidade fabril e precarizada.

Entendemos que a História, enquanto “disciplina”, tem um papel fundamental na escola. Em uma escola que se entende e se insere no mundo, trazendo as questões do “fora” para o “dentro”, sustentamos a ideia de que, no contexto atual [onde reformas institucionais desestimulam e prejudicam professores e estudantes], a História Local, enquanto categoria de análise historiográfica, pode também ser utilizada como recurso metodológico, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

O termo “local”, numa análise apressada, pode sugerir a ideia simplista de que toda história é local. De fato, é. Considerando que um dos pressupostos básicos da História é que ela ocorre em um tempo e em um espaço específicos. Entretanto, trazer a História Local como categoria de análise historiográfica (Barros, 2013) ressalta que:

---

<sup>23</sup> Ver em: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ponto 5: ‘A etapa do ensino médio’. Pág. 7-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 15/05/2024.

[...], na “História Regional” ou na “História Local”, a “região”, o “local”, o “espaço” são trazidos de fato para o centro da análise. O “lugar”, na História Local, não se relaciona apenas à dimensão local dentro da qual se produz o trabalho do próprio historiador; aqui, o “local” é trazido para uma posição importante no palco da análise historiográfica. (Barros, 2013, p. 5).

Assim, podemos compreender que, quando colocada como uma categoria de análise historiográfica, a importância de considerar o local como parte central da investigação nos fornece uma base para explorarmos as singularidades e particularidades desse espaço em questão. Contudo, o autor também destaca que “esta mesma história local” (Barros, 2013, p. 5) pode se desdobrar em História Cultural, Política, Econômica ou inúmeras outras formas, cada uma revelando camadas profundas e correlacionadas do mesmo espaço. Um ponto central que Barros (2013) levanta para nossa análise é que o “local” não é um espaço pronto, já constituído, onde o trabalho historiográfico irá ocorrer. O “local” é um espaço onde a(o) historiador(a) irá elaborar esse campo de análise:

Isto porque a “região” ou “localidade” dos historiadores não é a localidade dos políticos de hoje, ou da geografia física, ou da rede de lugares administrativos em que foi dividido o país, o estado ou município. Toda “região” ou “localidade” é necessariamente uma construção do próprio historiador. Se ela vir a coincidir com uma outra construção que já existe ao nível administrativo ou político, isso será apenas uma circunstância. (Barros, 2013, p. 6)

Posto isso, devemos ter em mente a ideia de que a constituição deste espaço social de análise, por ser elaborado pelo sujeito historiador(a) enquanto pesquisador(a), terá, obviamente, a influência das suas visões de mundo e dos afetos que permeiam o sujeito enquanto pesquisador(a). Aqui, não entendemos essa relação de proximidade com o espaço a ser construído para a análise como um problema, mas como um fato que deve ser considerado. Acreditamos que há uma relação de interferência mútua entre o espaço pesquisado e o sujeito que pesquisa. Ambos se relacionam e se entrelaçam, constituindo, assim, esse “território” fértil para a análise.

Ademais, Viana (2016) nos evidencia um fator importante sobre as possibilidades e princípios que constituem o conceito de “História Local”:

Um dos princípios constitutivos da História Local é possibilitar um olhar indagador sobre o mundo do qual fazemos parte, no intuito de sabermos mais sobre o sentido das coisas. Tanto como conteúdo, quanto como recurso didático, a temática da dimensão local na construção do conhecimento histórico contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa que começa a ser construída no espaço familiar e vai-se ampliando aos poucos [...]. (Viana, 2016, p. 21)

Vislumbrando nosso enfoque na análise dos processos de ensino e aprendizagem em História, compreendemos que uma educação que busque acessar e desenvolver o exercício

de um olhar crítico e investigativo tem na História Local, como recurso didático, uma base de elaboração fundamentada em nossas vivências, nas histórias que “crescemos ouvindo” sobre o nosso cotidiano, nas visitas aos álbuns de família (ou através das mídias digitais).

Logo, se a História Local, enquanto recurso didático, se inicia, como nos orienta Viana (2016, p. 22), “no espaço familiar”, defendemos a sua articulação como um recurso que parte dos conhecimentos pré-existentes dos educandos. Além disso, é importante compreender que, no espaço escolar, o aprendizado não é construído apenas com base em um interesse pré-existente. Sob a égide de bell hooks, em *Ensinando a Transgredir* (2013), frisamos que o “ensinar” e o “aprender” se dão de forma mútua e coletiva e não apenas na ideia do “conhecimento” de cada um, mas no reconhecimento da importância da construção do ensino-aprendizagem a partir da presença coletiva:

[...]. Pra começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2013, p. 18).

Dessa forma, defendemos que a "História Local", enquanto recurso didático (ênfático aqui, mas não excluindo suas potencialidades em outras formas de exploração), é um caminho de “valorização” pedagógica da presença. Além disso, contribui para a compreensão da importância do sujeito no tempo, desenvolvendo caminhos que possibilitam aos educandos se entenderem como pertencentes e importantes no processo de desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem.

Um ponto a ser considerado é a dinâmica de funcionamento das escolas públicas integrais cearenses. Jovens com uma média de idade entre 15 e 17 anos passam nove horas de aula, de segunda a sexta-feira, totalizando quarenta e cinco horas semanais e duzentos dias letivos. Nessa rotina, convivem mais com seus colegas de turma do que com seus familiares. Isso não pode ser ignorado.

Consequentemente, defendemos que promover metodologias didáticas que façam com que os estudantes se sintam pertencentes no processo de aprendizagem e no ambiente escolar é fundamental, especialmente numa conjuntura educacional que vem impondo cada vez mais a presença do educando na escola. Assim, entendemos que a “História Local” como recurso didático é capaz de acessar as potencialidades do ensino através da “presença”. Essa “presença” não se refere apenas à frequência em sala de aula, mas ao sentido de o estudante se ver representado no conteúdo.

Acreditamos que, por a História Local se propor a abordar análises a partir de

especificidades e de trabalhar as histórias de determinados sujeitos e lugares, essa “presença”, como discutido por bell hooks, pode ser incentivada através dessa abordagem. Viana (2016) salienta um exemplo de possibilidade que defendemos no uso da História Local como recurso didático, que pode promover o exercício da “presença”, conforme trabalhado por hooks (2013):

“uma vez que a história local aborda o conhecimento histórico a partir de outros prismas, apontando para outros lugares de ação, informando como diversos sujeitos e espaços sociais foram negligenciados por uma escrita histórica comprometida durante muito tempo com a fundação de uma única grande história [...]. (Viana, 2016, p. 24)”.

A partir dessa abordagem por outros panoramas, compreendemos que, além de acessar uma análise concentrada em um “local”, defendemos que o ensino de História também seja um espaço de formação crítica e política. Através da História Local, que proporciona um olhar instigante, é possível perceber a existência da História a partir do quê/quem está por perto. Que seja um exercício que sensibilize as mentes e corações, demonstrando que a “História” é feita e protagonizada por todos nós. Para além de uma frase clichê, para alguns sujeitos de certas localidades, são negadas e negligenciadas tantas coisas que perceber-se enquanto ser digno é um grande desafio. Reconhecer-se como alguém com uma História — e pertencente à História — pode ser muitas vezes algo ainda mais distante.

Na esteira dessa proposta, na etapa do ensino médio, além dos percalços colocados a nível institucional, existe uma questão que parece ser simples e óbvia, mas que deve ser levada em consideração: adolescentes entre 15 e 17 anos têm um ritmo mais lento. São apáticos e geralmente olham para uma proposta “diferente” com um olhar de estranhamento. Lógico. No ensino médio, as metas colocadas podem definir a sua vida no futuro. Veja a pressão! Além das metas e avaliações externas que são colocadas na responsabilidade deles, chega a professora com uma ideia fora do que normalmente eles veem cotidianamente. Temos aí uma problemática. Como articular uma proposta didática com o uso da História Local inseridos nessa conjuntura? Costa (2021) nos preconiza um ponto crucial: O fato de a história local só possuir valor se for um campo trabalhado com “escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam” (Costa, 2021, p. 136).

A articulação entre o dito “local” e “global” e os cuidados que devemos ter com a visão desagregada ao trabalhar com a História Local são aspectos essenciais. No contexto escolar, sabemos que existe uma grade curricular a ser seguida dentro de uma carga horária estabelecida. Contudo, essa realidade é marcada por inconsistências e, nesse sentido de

ensinar-aprender de forma combativa, uma das alternativas que podemos adotar é a utilização do sistema de ensino a nosso favor através de suas limitações e excessos: excesso de disciplinas na chamada parte diversificada e limitação da carga horária das disciplinas da base, como as Ciências Humanas em geral.

Vejam: na limitação da carga horária das disciplinas de formação original do docente, na prática, a realidade material é avassaladora. É necessário ter uma lotação em disciplinas dessa parte diversificada “para completar as 200 horas”. Essas disciplinas eletivas, que compõem os chamados itinerários formativos (no contexto da Seduc-CE), têm uma proposta básica de diretrizes mínimas a serem seguidas, mas o aprofundamento da disciplina fica a cargo do docente. Na prática, o tema é possível de adaptar. E são nessas oportunidades que podemos nos apegar como uma possibilidade de desenvolver diferentes perspectivas de ensino-aprendizagem em História.

Assim, nossa experiência de desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem que resultaram em um recurso didático foi realizada majoritariamente dentro de um itinerário formativo intitulado: “Mundo Jovem: Vivências e Conectividades”. Nas formações promovidas pela Seduc-CE, foi orientado que o docente poderia optar por seguir ou não os materiais de apoio. Aproveitei o “excesso” de disciplinas do itinerário, atrelado a uma “limitação” do sistema, como uma oportunidade de desenvolver uma proposta. Optei por não seguir os materiais recomendados e busquei entender essas “vivências e conectividades” a partir de outras ópticas, visando o desenvolvimento de uma consciência histórica.

Considerando as articulações entre o “local” e o “global”, nossa experiência revelou que uma das articulações traçadas entre o “global” e o “local” tomou como ponto de partida a relação entre a industrialização e a cidade “que nasce” enquanto “cidade” em consonância com a implantação do Parque Industrial.

Os ecos da aprendizagem da sequência didática, resultantes das experiências em uma turma de 2º ano de 2023, podem ser percebidos através das articulações entre o “global” e o “local” feitas pelos próprios estudantes na mesma turma, agora no 3º ano em 2024. Durante as aulas que tratavam dos processos de industrialização do Brasil, por exemplo, a turma fez algumas indagações sobre as proximidades, como: “Nessa época já ‘tinha’ as indústrias daqui?”, “As fábricas daqui têm a ver com essas políticas do Vargas, tia?”, “Por que aqui tem tanta fábrica?”. Essas perguntas, notadas na turma onde foram aplicadas as experimentações, indicam uma mudança de percepção em relação ao “local”.

Em contraste, nas demais turmas, durante o mesmo conteúdo, não houve participações semelhantes quanto ao “querer saber” sobre o “local”. Não havia sequer

curiosidade em interligar elementos do cotidiano (como as fábricas) com os conteúdos abordados. Nessas turmas, onde não houve uma abordagem direcionada, foi necessário chamar a atenção para comparar problemáticas do passado e o que permanece no tempo presente (como os impactos sociais da industrialização), a partir das visões cotidianas. Somente após minha intervenção, foram capazes de associar a “presença” da história “do livro” aos elementos do seu cotidiano.

Portanto, no trato com a História Local, há uma enorme potencialidade de desenvolver um senso crítico, um olhar reflexivo e indagador, desde que seja trabalhada nessa associação. Quando não há uma associação entre o conteúdo “clássico” e o “local”, essas narrativas no contexto do ensino de História podem ser recebidas de forma desagregada e compreendidas pelos estudantes como “sem história”. Além disso, no “mundo” do ensino médio, vivemos a lógica do “cai no ENEM?”. Utilizar a História Local como metodologia didática articulada a conteúdos “globais” pode proporcionar um entendimento mais amplo tanto do aspecto local quanto do global, além de servir como um escudo contra possíveis questionamentos sobre o conteúdo abordado.

Ademais, a importância de salientar essas articulações está principalmente no impacto direto e social que a História Local pode estimular. Paim e Picolli (2007) alertam para o cuidado com a “visão fragmentada”. Os eventos históricos não devem ser analisados de forma isolada da conjuntura. Sem essa superação, há um risco de inércia diante das desigualdades, principalmente as que cercam os estudantes, comprometendo sua capacidade de agir e transformar a realidade, que pode ser uma das potencialidades a serem desenvolvidas com a História Local.

Ainda sobre as potencialidades da História Local em sala de aula, Selva Guimarães Fonseca, em seu artigo “História Local e História Oral” (2006), destaca as potencialidades e limites do uso como metodologia didática. Contudo, aqui focaremos nas potencialidades, pois dentro da práxis dessas potencialidades podemos fazer os alinhamentos necessários para o sucesso da prática em si. Sem compreender os limites e os cuidados, não é possível tratar a História Local de forma eficaz.

Nesse estudo, Fonseca (2006) nos alerta para uma importante fonte na articulação da História Local: a História Oral. A autora evidencia que, no estudo da História Local, a História Oral é um procedimento para acessar memórias, narrativas e experiências. Ao estabelecer esse trabalho através das vivências cotidianas e das próprias falas dos estudantes, infere-se uma produção de saberes:

“Os alunos são motivados a levantar os testemunhos vivos, as evidências orais da história do lugar, buscando explicações: por que esta situação é assim? Por que isto mudou e aquilo permaneceu? As interrogações sobre o local em que vivem podem levar à busca de sentido, à compreensão do próximo e do distante, no espaço e no tempo” (Fonseca, 2006, p. 137).

Pode parecer utópico almejar uma mudança ou impacto significativo com uma proposta de aula em uma escola de ensino médio de um conjunto habitacional que tem como cenário as fábricas, a violência urbana e uma comunidade que sobrevive e constrói essas áreas no meio de um campo de batalha.

Se números importam, façamos o seguinte cálculo: 6 anos de docência nesse bairro, 45 estudantes em média por turma, 10 turmas em média por ano, resulta em um total de duas mil e setecentas pessoas tiveram contato com um determinado modo de ensinar-aprender História, que são em grande medida moradores do bairro e dos arredores. 2.700 de 234.509 habitantes, segundo o IBGE de 2022. Repito: deixo os números para quem gosta deles. Apesar de parecerem estranhos aos olhos e ouvidos de uma professora de História, esses números ajudam a mensurar o impacto das nossas ações, mesmo aquelas que passam despercebidas cotidianamente.

Quantos jovens passam pelas nossas aulas? Quantos podem ter uma mudança de perspectiva de vida a partir de um conteúdo ou uma fala? Como nos ensina Belchior: “sons, palavras, são navalhas, eu não posso cantar como convém, sem querer ferir ninguém (...)”. Parafraseando, afirmo que não posso ensinar como “convém”. O ensino de História combativo pode ser essa navalha que corta o sistema da educação bancária que deseja nos engolir.

O que nos move a acreditar nesse ensino combativo por meio da História Local é a crença de que, no processo de ensinar-aprender, o “conhecer a si” e aprender a observar o cotidiano integrando-o aos acontecimentos “globais” pode permitir que os sujeitos e comunidades compreendam as tramas e dinâmicas que ocorrem ao seu redor, fortalecendo assim, sua capacidade de resistir e combater as injustiças sociais.

#### 4.2 Educação Patrimonial no ensino de História Local: os desafios e potencialidades na escola.

Na esteira do desenvolvimento dessa proposta de ensino-aprendizagem um dos elementos didático-metodológicos que compõem a proposta do recurso educacional é a Educação Patrimonial. Aqui, chamamos de “didático-metodológico” pois nos apropriamos como um elemento essencial no desenvolvimento da proposta de aprendizagem, uma vez que

a Educação Patrimonial é capaz de ser articulada e desenvolvida com a História Local sendo capaz de propor reflexões na consciência histórica dos educandos.

Quando falamos em “Educação Patrimonial” estamos dialogando diretamente com o “patrimônio”. Segundo o IPHAN (2024) a Constituição Federal de 1988, no artigo 216 ampliou o decreto-lei nº 25 de 1937, que ampliava o que se entendia por “patrimônio”:

Em seu artigo 216 ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a denominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública. (Página inicial do sítio eletrônico; Aba “Patrimônio Cultural”. 2024)

Dessa forma, a Constituição Federal Brasileira de 1988 passou a definir “Patrimônio Cultural” como:

(...)Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, no quais 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. (Cap. III. Seção II. Art. 216. Constituição Federal de 1988.)

Segundo Nogueira (2008), a noção de patrimônio que vinha sendo discutida nesse período buscava:

abarcando a produção dos esquecidos, reforçando seu valor cultural. Situado num movimento maior de revisão da historiografia — e que, no Brasil, coincide com o surgimento dos movimentos sociais de redemocratização —, o conceito de patrimônio cultural colocou no centro do debate outros atores que não os burocratas e intelectuais. (Nogueira, 2008, p. 323)

Assim, através das ações políticas institucionais e por grande influência das articulações e disputas em torno de uma ou mais definições para o patrimônio cultural, Nogueira (2008) nos alerta sobre como essas preocupações vinham na esteira das mudanças políticas que vinham ocorrendo no Brasil. Uma busca por abarcar uma pluralidade de sujeitos após o tenebroso momento vivido pelo Brasil nos últimos vinte e um anos.

Em consonância com essa pauta, Carvalho e Meneguello (2021) nos orientam que esta ampliação veio principalmente das contestações e disputas em torno das suas significâncias e sentidos, disputas essas que refletem o momento político abordado por

Nogueira (2008). Assim, através dessas intervenções interessadas em tornar as discussões múltiplas e mais abrangentes em diálogo com as demandas sociais, o conceito foi sendo reapropriado, remodelado e assim continua sendo, à medida que novas perspectivas em torno do campo vão se formando.

Discutindo essa multiplicidade e abrangência acerca do “patrimônio”, Chuva (2012, p.152) nos elucida que “na atualidade, a área do patrimônio engloba um conjunto significativo de ordem política, relações de poder, e campos de força e âmbito social.”

Nos revelando a teia de sentidos e apropriações que envolvem as discussões, o que nos leva a entender “patrimônio cultural” como um conceito em constante disputa, por motivos que circundam entre políticos, acadêmicos e populares.

Acerca das ações práticas é importante ser mencionada a preocupação a respeito da produção de materiais que fornecessem subsídios para educadores e interessados na promoção de uma educação para o patrimônio. Os materiais acerca da Educação Patrimonial produzidos pelo IPHAN em 1999 e 2014 destacam como o “patrimônio” e a “educação patrimonial” são conceitos intrínsecos.

Atualmente, a CEDUC defende que a Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (Iphan, 2014)

Dessa forma, podemos compreender que um dos fios que sustentam essa “teia de sentidos” acerca do patrimônio são as articulações entre os processos de ensino-aprendizagem que envolvem História e Educação Patrimonial, especificamente nas possibilidades de desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem que as contornam. Então compreendemos que a educação patrimonial é um processo educacional, que sistematiza por meio de suas diretrizes discutidas ao longo de fóruns, seminários e encontros nacionais um trabalho concentrado no patrimônio cultural como fonte principal.

E sua potencialidade como “processo educativo” pode fortalecer os indivíduos e comunidades a entenderem, refletirem, questionarem ou se apropriarem desses elementos formadores do Patrimônio Cultural que estão ali circundando suas vidas, podendo ser um elemento que consolida vínculos, sentimentos de pertencimento ou estranhamento acerca dos lugares, pessoas e memórias que se geram a partir dessas relações.

Ainda sobre uma conceituação acerca da Educação Patrimonial, Bezerra (2021, p.63) salienta que podemos interpretar como “uma dimensão da Educação, cujo principal objetivo é promover a sensibilização sobre a importância do patrimônio, e de sua preservação, na formação dos sujeitos e de sua própria história”, e levando em consideração que esse processo educacional, na nossa experiência prática inicia no ambiente da sala de aula, e que essa sala de aula localiza-se num determinado ambiente, entendemos como uma característica que traçamos ser passível de articulação com o conceito de “cognição histórica”.

Conforme Miranda e Magalhães Júnior (2014, p. 92) a cognição histórica é uma: “vertente cognitivista-sociointeracionista dos estudos em Ensino de História (que investigam as concepções prévias de indivíduos acerca de conceitos históricos, especialmente estudantes e professores)”. De forma direcionada, nos apropriamos da “cognição histórica situada” (que envolve os estudos no campo da Educação Histórica) que vai além de investigar essas concepções e se propõe em buscar caminhos para um ensino aprendizagem em História, que viabiliza um exercício crítico-reflexivo.

Do mesmo modo, Schmidt (2001) nos possibilita entender que a “cognição histórica situada” é uma concepção de ensino que compreende que a própria natureza narrativa que a História possui deve ser considerada e levada para a sala de aula. Além disso, almeja entender como os educandos constroem, se apropriam e levam em conta as dimensões sociais, culturais e políticas que circulam esses processos. É sobre levar em consideração o contexto que a aprendizagem histórica está sendo construída e como essas relações influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, tomando como sustento as discussões construídas por Schmidt (2001; 2021) compreendemos que uma proposta de ensino-aprendizagem que tem como base uma articulação através da educação patrimonial no ensino de História Local seja capaz de mobilizar esses processos e direcionar os estudantes para uma assimilação do passado a partir de uma relação contextualizada e dialógica com o seu presente, como propõe a cognição histórica situada, visando a formação de uma consciência histórica dialógica, com uma abordagem que busca considerar os diálogo, multiplicidade entre os sujeitos e comunidades.

Defendemos ainda que essa inter-relação entre a cognição histórica situada Schmidt, (2001; 2021) e a educação patrimonial no ensino de história local (Iphan, 2014; Bezerra, (2021); Paim&Picolli, (2007) uma vez que um dos objetivos que a educação patrimonial coloca é o da promoção da valorização de elementos que compõem uma “identidade cultural”, sendo um caminho possível de proporcionar aos educandos uma

experiência de contato com fontes por meio dessa interação com o meio social, características que também são trabalhadas dentro da “História Local”.

No entanto, é importante estarmos atentos às questões do discurso de uma “valorização”. Ao concatenar os estudos de Tolentino (2016) e Schmidt (2021) entendemos que dentro da proposta de uma educação patrimonial dialógica e ativa, a ideia de valorização não pode vir dada ou pré-concebida onde aos sujeitos e comunidades, cabe apenas aceitar a valoração atribuída por aqueles que não vivenciam/experienciam os espaços. Esse exercício de compreender as dimensões sociais, os significados múltiplos dos elementos patrimoniais é uma prática trabalhada pela também através da cognição histórica situada, que remete à ideia de situar e compreender os diversos enredos temporais.

Dessa forma, outro ponto que fortalece a possibilidade dessa conexão entre e a cognição histórica situada e a Educação Patrimonial no ensino de História Local é que uma vez que na lógica desse incentivo para o despertar para a preservação e o conhecimento dos lugares que nos cercam, converge com a lógica de uma consciência histórica que se desenvolve com base na significância cotidiana, elementos que são acessados nos estudos que partem da educação patrimonial e da História Local. Assim, apreendemos que no contexto do nosso recurso didático nos apropriamos da Educação Patrimonial como um artifício educacional capaz de nos fornece os recursos para acessarmos a “História Local” como uma fonte e como um recurso metodológico.

Em síntese, entendemos a Educação Patrimonial e a História Local como mecanismos que fomentam um ensino-aprendizagem crítico e reflexivo por acessar elementos da cognição histórica situada. No nosso espaço de análise e aplicação do recurso didático, há um contexto delicado quando falamos em “patrimônio” e questões que envolvem políticas de preservação de história e memória. Como discutido no segundo capítulo, sabemos que dinâmicas e construções das narrativas históricas e de memória envolvem nuances culturais, políticas e econômicas. Narrativas essas que vêm sendo impactadas pelas reformas urbanas, a tal da “infraestrutura” que vem alterando as relações sociais e de memória em torno dos lugares.

Assim conseguimos perceber apropriações e disputas de narrativas sendo reveladas tanto nos espaços que passam pelas reformas urbanas bem como naqueles que ainda não passaram pela lógica da cidade que precisa de avenidas cada vez maiores, como por exemplo a região onde fica localizado o “Centro Histórico” da cidade, que vem passando por um processo de revitalização a passos lentos e desarticulados com as demandas de grupos e coletivos sociais. É importante ressaltar que entendemos e reforçamos que as reformas de

infraestrutura são essenciais para uma melhor qualidade de vida, contudo entendemos que existem possibilidades de reformas que sejam capazes de preservar e dar uso tanto para pontos históricos esquecidos da cidade como nos lugares que vêm sendo impactados diretamente pelas reformas.

Um exemplo dessas apropriações são os movimentos de uso e ocupação de determinados espaços, que passam pelo processo de “esquecimento” (tanto no sentido da reforma como da preservação) em níveis institucionais. Temos ações coletivas de artistas independentes que vão pautando, ocupando e deixando registrada suas percepções e sentidos, através de linguagens artísticas diversas - música, artes visuais, arte circense, dentre outros. Essas ocupações, por meio daquelas ações, ampliam o acesso à arte e a cultura para além do grande evento anual da cidade, além de descentralizar e levar movimentos e ocupações artísticas para lugares que representam uma parte histórica da cidade - como a construção de um mural no Centro Histórico.

Institucionalmente, em Maracanaú no mês de agosto de 2022, foi promulgado o projeto de lei de nº 095/2022<sup>24</sup> que fala sobre um projeto de proteção, tombamento e preservação do patrimônio histórico-cultural da cidade. Mas na prática ainda é um movimento muito limitado e de certa forma uma preocupação recente. É interessante percebermos que esse movimento de uma promulgação de um projeto de lei ocorre num contexto de denúncias acerca do descaso com as políticas de cultura feita principalmente por artistas, com a formação de grupos direcionados para discutir essas pautas como o “Comitê de Cultura de Maracanaú”.<sup>25</sup>

Trazendo para a análise a questão da construção de monumentos é emblemático pensar nas motivações e reverberações acerca desses elementos materializados. Como explorado no segundo capítulo, o monumento que faz uma homenagem aos trabalhadores, que atuaram na linha de frente foi inaugurado em um momento sensível e de completo caos global, com feridas ainda abertas, num ponto em que a pandemia ainda ocorria.<sup>26</sup> Somado a isso, foi

---

<sup>24</sup> Projeto de lei nº 95, de 15 de agosto de 2022. “Dispõe sobre a proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural do município de Maracanaú e dá outras providências.” Disponível em: [https://www.camaramaracanaue.ce.gov.br/requerimentos/4895/PL\\_EXEC\\_095\\_2022\\_0000001.pdf](https://www.camaramaracanaue.ce.gov.br/requerimentos/4895/PL_EXEC_095_2022_0000001.pdf). Acesso em 29 de Maio de 2024.

<sup>25</sup> “Composto por representantes da sociedade civil, o Comitê de Cultura de Maracanaú é um grupo de trabalhadora/es da cultura que busca repensar a política” Fonte: <https://www.instagram.com/comitedeculturademaracanaue/>.

<sup>26</sup> “Maracanaú ganha monumento de 17 metros. A Prefeitura de Maracanaú, por meio da Secretaria de Infraestrutura, Mobilidade e Desenvolvimento Urbano – Seinfra, inaugurou na tarde desta segunda-feira, 8/11/2021, o Monumento em Homenagem aos Profissionais envolvidos na Luta contra a Covid-19.” Disponível em: <https://www.maracanaue.ce.gov.br/maracanaue-ganha-monumento-de-14-metros-em-homenagem-aos-profissionais-envolvidos-na-luta-contra-covid-19/> 25 de Maio de 2024.

erguido num espaço que foi palco de grandes disputas entre vendedores ambulantes e prefeitura. De um lado os ambulantes que queriam permanecer na avenida V, do outro a prefeitura que queria remanejá-los para os *boxes* pagando o aluguel.

Em um único exemplo, temos a presença de tensões e conflitos de ordem diversa, e destacamos: os conflitos de ordem econômica e as tensões de memória que aparecem através da construção desses espaços que buscam tratar e conceber espaços de memória, que provocam determinadas ou possíveis sensibilidades, pertencimentos ou distanciamentos.

Essas produções de narrativas vão além da construção de monumentos em espaços da cidade recém reformados, mas também através de elementos figurativos como: placas gigantes de homenagem ao “patrono” das ruas e avenidas, elementos de design que exploram a suposta construção de símbolos da cidade. Depois de todo um apanhado acerca das dinâmicas em torno da memória, história e patrimônio de alguns pontos da cidade, nosso objetivo é: Como levar essas discussões para o contexto da sala de aula? Quando concebemos o “patrimônio cultural” enquanto artifício educativo capaz de desenvolver sensibilidades múltiplas, o senso investigativo, que tem como objetivo promover as diversas formas e produções humanas na cultura que possuam significados históricos para uma comunidade. Através dessa articulação, almejamos que os educandos sejam estimulados a investigarem e compreenderem as múltiplas ideias de patrimônio cultural interligados ao desenvolvimento de uma interpretação crítica e reflexiva do local que o cerca e que os atravessa.

Na ausência ou limitação das políticas públicas em relação ao cuidado e preservação dos patrimônios históricos e culturais, essas ações de preservação de lugares, ritos e saberes vêm mais da iniciativa de determinados grupos, como por exemplo: o ritual da mangueira centenária é mantido vivo pelos pitaguarys; a cultura do reisado é mantida firme por grupos culturais como o Garajal, bem como nas ocupações artísticas com a construção de um mural colaborativo<sup>27</sup> no Centro Histórico da cidade, que após muita reivindicação dos grupos já citados, conseguiram um cachê para a feitura desse painel.

Assim entendemos que existe um movimento/processo tanto a nível institucional (prefeitura) como a partir de reivindicações dos próprios sujeitos que fazem a cidade acerca das narrativas e espaços históricos da cidade. É uma disputa e um tensionamento que vai se dando acerca da(s) história(s) da cidade. E dentro da ideia que a multiplicidade que “o patrimônio” abrange, compreendemos que refletir acerca desses movimentos/tensões que

---

<sup>27</sup> “Mural de 180 m<sup>2</sup> conta a história dos povos excluídos de Maracanaú”. Fonte: <https://www.opovo.com.br/vidaarte/2024/07/02/mural-de-180m-conta-a-historia-dos-povos-excluidos-de-maracanau.html>. Acesso em 04 de julho de 2024.

visam contar as histórias, são movimentos que vão ao encontro de uma preservação/salvaguarda. Assim entendemos que essa tarefa de reflexão e difusão pode ser realizada dentro do espaço escolar.

Entendemos que refletir sobre esses movimentos e tensionamentos dialoga com outras preocupações que foram sendo colocadas ao campo do patrimônio. Nogueira (2008), nos ajuda a compreender sobre essas perspectivas: “preservar processos, e não mais produtos, é o desafio que se coloca às políticas de preservação frente à ampliação da noção de patrimônio”. Nogueira, (2008, p. 326).

Logo, compreendemos que mais do que identificar e entender que existem relações de usos, sensibilidades, identidades e identificações, é importante compreendermos como se dão esses “processos” — de usos, sensações, identidades, sociabilidades. Nogueira alerta ainda sobre a necessidade de traçarmos estratégias que possibilitem compreender como os sujeitos entendem os valores que se atribuem e quais os valores esses sujeitos podem atribuir:

É cada vez mais evidente a necessidade de trabalhar com ações que dialoguem com a recepção junto aos seus destinatários (...) é preciso desenvolver estratégias que possibilitem instrumentalizar os sujeitos para decodificar os valores concernentes aos bens culturais a partir de uma nova sensibilidade. Aqui, a educação patrimonial tem sido convocada como mediadora do processo, corroborando para a ideia de uma política compartilhada de salvaguarda entre as diferentes estratégias adotadas. (Nogueira, 2008, p. 326).

Pensando nessa forma de análise sobre os “processos” e sobre a necessidade de desenvolvermos meios que possibilitem o entendimento e recepção é que nos apoiamos para elucidar nossa articulação entre Educação Patrimonial e História Local no contexto do ensino-aprendizagem da História. Entendemos que esses “processos” acerca do patrimônio podem ser apropriados dentro do contexto da sala de aula, através da promoção de propostas educacionais que pautam e refletem as questões inerentes ao patrimônio, mesmo que numa escala reduzida. Além do que o trabalho com a educação patrimonial normalmente fica concentrado em equipamentos direcionados como os museus e centros culturais. Quando trabalhado no cotidiano da sala de aula possui a potencialidade de difundir os olhares acerca dos elementos cotidianos, além de ser capaz de produzir novas percepções, que vão sendo construídas através da prática da educação patrimonial, podendo ser um ponto importante de salvaguarda dos patrimônios que os cercam. Numa cidade que possui uma fragilidade nos incentivos no campo da cultura, torna-se em certa medida desafiador, mas não impossível, levar essa discussão para a sala de aula. Já que pode ser uma discussão que pode não fazer sentido à primeira vista para os educandos. Espaços culturais que trabalham com essas

questões não são tão popularizados (simplesmente não existem). Como já mencionado, há movimento recente que vem apostando nessa preocupação com a história da cidade, que vem sendo refletida em ações recentes como o início de uma “revitalização” do Centro Histórico, através da reabertura da biblioteca pública, e da requalificação do antigo mercado público foram inauguradas em julho de 2024.<sup>28</sup>

Assim, acreditamos que ao promover atividades que discutam a educação patrimonial favorece a reverberação de um olhar crítico e a formação de uma consciência histórica que tanto preconiza o ensino de história. E é exatamente por não ser uma pauta comum aos educandos que deve ser levada para a sala de aula. Levar os movimentos e tensões que ocorrem no lugar que o cerca é um ponto crucial para uma história que busca ensinar e aprender com sentido prático. Outro ponto importante é que na discussão da sala de aula, estamos envolvendo a comunidade diretamente numa participação efetiva das ações educativas (Iphan, 2014), já que os estudantes são o corpo vivo da sala de aula e das comunidades em que vivem.

A partir dos materiais do Iphan de 1999 e de 2014, e de outros que se inspiraram nesses parâmetros, estabelecemos as etapas do processo de educação patrimonial que foi nossa base para a construção da experiência que resultou na sequência didática. Em síntese, nossas etapas foram: 1) Observação, Sensibilização e Conscientização; 2) Identificação e Reconhecimento; 3) Exploração Investigação e Registro; 4) Apropriação, Difusão e Compartilhamento.

Destarte, para se chegar ao recurso didático foi feita uma série de atividades, desde 2022, ano que ingresso no mestrado profissional em Ensino de História - Profhistória. Aproveitei as oportunidades e fui iniciando essas etapas destacadas, num trabalho que em certa medida, pode ser considerado de longo prazo.

Não sei foi obra do acaso, conjunção dos astros, ou apenas o tempo seguindo seu fluxo, fui conseguindo experimentar, articular, testar, errar e aprender com uma mesma turma durante o período de (2022-2024). Ainda no 1º ano dessa turma, através da eletiva de “fontes históricas”, no 2º ano (onde foi feita a maior parte das experimentações) dentro do itinerário formativo “Mundo Jovem: Vivências e Conectividades”, e em 2024 dentro das próprias aulas de História.

---

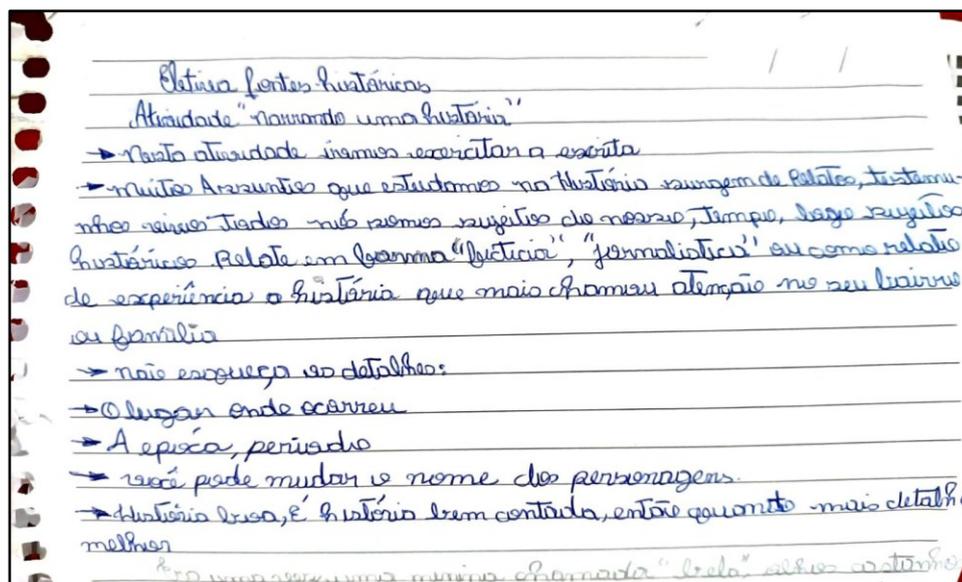
<sup>28</sup> “Prefeitura entrega requalificação do Mercado Antigo” <https://www.maracanau.ce.gov.br/prefeitura-entrega-requalificacao-do-mercado-antigo-praca-jose-augusto-guerreiro-de-brito-e-alamedas-do-centro-historico/>. Acesso em 02 de Julho de 2024.

Na conjuntura de vida de um professor temporário é uma experiência rara, dada a volatilidade da posição, conseguir fazer um trabalho direcionado de pesquisa com um bom espaço de tempo. Esse tempo foi muito importante e um diferencial para me fazer chegar a algumas conclusões que estão propostas no recurso didático, já que fui percebendo quais caminhos funcionam melhor para alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

Vale enfatizar que o recurso didático é uma sequência sintetizada e aprimorada que foi fruto de um percurso de experimentação didática. Através da oportunidade de se trabalhar numa única turma, foi possível detectar mudanças em relação a outras turmas onde não foram aplicadas atividades que envolviam o uso da educação patrimonial no ensino de História Local. Ainda em 2022, uma das primeiras atividades que foram pensadas, dentro das etapas de sistematização da educação patrimonial (Observação, Sensibilização e Conscientização) ocorreu dentro da eletiva “Análise de Fontes Históricas”, e após algumas aulas sobre conceitos básicos (tempo histórico e cronológico, o que a história estuda, tipologia de fontes), separei 2 h/a (100 minutos) para uma atividade prática, que dei o título de “Narrando uma história”. Com o objetivo de exercitar a escrita e estimulá-los a lembrar de alguma narrativa, uma história que mais tenha chamado a atenção deles. Na atividade, foi indicado que fosse colocado o máximo de detalhes possíveis, que poderia ser uma história com personagens, e com um formato bem livre: poderia ser de forma “jornalística” (já que tínhamos trabalhado esse tipo de fonte nas aulas anteriores), ou poderia ser “ficcional” (que já tínhamos estudado suas relações com a história) o importante é que fosse inspirado em alguma história que eles julgassem curiosa, que já tivesse ouvido sobre algo que aconteceu no seu bairro ou na sua família.

Ao fim seria realizada a leitura daqueles que se sentissem confortáveis. A ideia para essa atividade surgiu com o intuito de promover uma observação e sensibilização sobre os espaços que vivem, além de driblar a barreira da timidez de falar em público. No papel, alguns estudantes se sentem mais à vontade para expor seus sentimentos e visões. Abaixo um registro fotográfico do caderno de um estudante da atividade realizada:

**Figura 26** - Atividade "narrando uma história"



**Fonte:** Acervo Pessoal, 2022.

No momento inicial de realização dessa atividade, o resultado prospectado era muito, muito raso, e porque não dizer romântico — a pista de skate, a quadra, o rio morto, as praças, igrejas...espaços onde os jovens do bairro vivenciam suas sociabilidades. Eu imaginava que iriam surgir relatos sobre as batalhas de rima, sobre as competições de skate, sobre os desafios de futmesa e x2 na quadra. No alto das certezas que eu possuía de “professora moradora do bairro” o fluxo do exercício da pesquisa nos envolve e nos oferece silenciosamente um tapa que te acorda, te orienta e te despe de tantas certezas.

À medida que os relatos foram chegando, cada linha foi me dando um tapa. Por algum motivo, ignorei (ou recalquei) as lembranças trágicas que também fizeram parte da minha infância. Parece uma obviedade falar que as memórias trágicas e sensíveis existem não só em grandes eventos históricos (como para as vítimas do nazismo e da ditadura civil militar), mas eventos traumáticos acontecem cotidianamente, principalmente nas periferias brasileiras.

Conforme fui mergulhando nas linhas escritas pelos estudantes, fui lembrando algumas coisas da minha infância e nesse exercício de nadar entre as memórias dos educandos e as minhas, percebi que as noções e lembranças que os jovens possuíam com os lugares eram marcadas por memórias violentas. Relatos sobre homicídio, feminicídio, assédio, que se fazem presentes devido a uma série de desmandos, principalmente nas áreas periféricas Brasil afora.

Dentro da pressa cotidiana das nossas obrigações em cumprirmos os conteúdos programáticos, no tempo contado pelas horas aulas, se nos descuidarmos, passa apressada a

lembrança de que além das didáticas e metodologias de ensino, estamos trabalhando e compartilhando o espaço da sala de aula entre humanos e assim, nasce a dinâmica do afeto. É doloroso e cruel perder um aluno seu em qualquer circunstância. Perder para a violência é uma dor ainda mais dilacerante.

O extermínio da juventude periférica passa por aqui. Então como continuar o desenvolvimento de uma proposta de ensino de História Local através da Educação Patrimonial, diante desses paralelos? As ideias iniciais nas quais era almejada uma lógica de “orgulho”, de um “pertencimento” foram atravessadas pelas questões reais da vida. Isso ter sido desfeito é um ponto positivo. Quando Paulo Freire fala que “aprendemos enquanto ensinamos”, pude vivenciar através dessa atividade na prática essa frase.

A dinâmica da vida cotidiana não é feita apenas de jovens e crianças podendo ser felizes e aproveitando a vida. Viver a vida em sua plenitude não é um direito garantido a todos. Portanto, após a realização dessa atividade alguns caminhos e certezas foram realinhados. Quais os melhores caminhos para se trabalhar com educação patrimonial e História Local levando em consideração todas as dinâmicas que envolvem as memórias e sociabilidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional?

Dessa maneira, e ciente dos limites e possibilidades possíveis de serem traçados, entendi que nesse processo que implica diretamente nos tratos com a memória seria necessário um trabalho mais atenuado e que gerasse um estímulo aos educandos de entenderem como essas relações que passam por tantos conflitos podem ser ressignificadas e questionadas. Então através do entendimento da História Local e da Educação Patrimonial como conceitos indissociáveis para a nossa análise, que pensamos a proposta que está exposta nas linhas que seguem.

#### 4.3 O ensino de história dentro e fora do espaço escolar: as potencialidades das elaborações de saberes.

Para compreendermos as possibilidades de difusão dentro e fora do espaço escolar é necessário entender o processo prático que resultou na sequência didática. Sabemos que propor trabalhos direcionados dentro da dinâmica escolar, e com possibilidades que levam a sair do ambiente da escola, vão além da boa vontade e dedicação dos professores e professoras.

Ciente dos limites e potencialidades, no segundo semestre de 2023, após os contatos iniciais realizados no último semestre de 2022, iniciei de forma direcionada as tentativas de colocar em prática as primeiras ideias que iriam compor o recurso educacional.

Um ponto interessante de ser lembrado, é que a turma onde foi realizada o processo de experimentação didática, faz parte da primeira leva de estudantes do NEM (Novo Ensino Médio), logo passaram por uma série de mudanças e confusões nesse período de implementação.

Então, dentro desse contexto de implementação, a SEDUC-CE organizou e disponibilizou o catálogo das “Trilhas de Aprofundamento”, que compõem os chamados Itinerários Formativos. Em 2023 eram quatro trilhas integradas em quatro blocos de disciplinas variadas, como por exemplo: Linguagens e Ciências Humanas, Matemática e Ciências Humanas, dentre outras combinações. Cada uma dessas trilhas foi estabelecida dentro da ideia de um “eixo estruturante”: I) Investigação Científica; II) Processos Criativos; III) Mediação e Intervenção Cultural; IV) Empreendedorismo. Cada eixo possui cinco unidades curriculares, o que totaliza vinte “disciplinas” ou “unidades curriculares” por trilha. Então onde nossa unidade curricular está encaixada?

**Tabela 1** - Exemplo de organização das trilhas (Quadro montado pela autora)

<p><b>Bloco 1: Trilha Integrada de Linguagens e Ciências Humanas Sociais Aplicadas.</b></p> <p><b>Nome da Trilha: (TRALCH01) - FALA AÍ!</b></p> <p><b>Eixo estruturante: Processos Criativos. 2ª série - 2º semestre.</b></p> <p><b>Unidade Curricular: UC10 - Mundo Jovem: vivências e conectividades.</b></p>
---

**Fonte:** Catálogo das Trilhas de Aprofundamento 2023. Secretária de Educação do Estado do Ceará.

Assim, como para qualquer profissional da educação foi nebuloso compreender a proposta do Novo Ensino Médio, para os estudantes foi ainda mais confuso. Disciplinas que mudam semestralmente, trilhas, itinerários, eletivas, disciplinas da base, muitas informações para serem compreendidas enquanto tudo acontece. Então, algo bem comum que noto nesses anos em que dou aulas para disciplinas que não são da base, é a postura que os estudantes possuem com relação às disciplinas que compõem os itinerários formativos.

Muitos possuem a visão de que “não é aula mesmo”, pois o sistema de avaliação não se dá através de provas convencionais. Logo, a mentalidade de anos e anos de vida escolar tende a não levar com seriedade essas disciplinas dos itinerários. Eis mais um desafio: conseguir interação e participação efetiva já que a proposta não estava acontecendo dentro da “disciplina mesmo”, como é entoando cotidianamente pelos próprios.

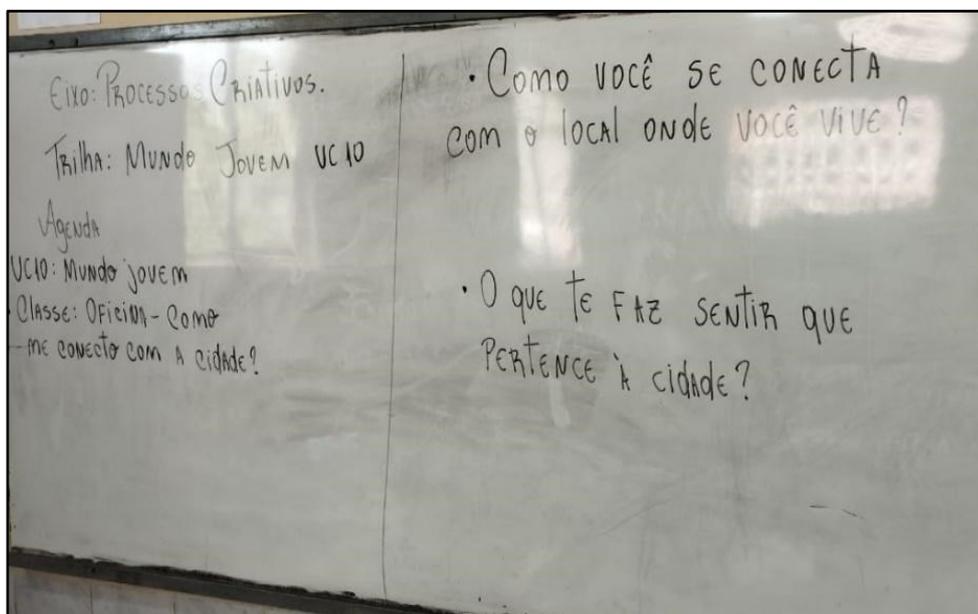
Na primeira aula, foi feita uma apresentação sobre o que se tratava a nova trilha, como iria ser nossa proposta, sistema de avaliação, informes gerais de uma disciplina que se inicia. Coloquei todas as informações sobre a composição da unidade curricular e escrevi duas perguntas na lousa: *1) Como você se conecta com o local onde você vive? 2) O que te faz sentir que pertence à cidade?* E orientei que fosse respondido no pedaço de papel que havia sido distribuído anteriormente.

As duas perguntas são bem gerais e podem ser difíceis de se ter uma resposta de pronto sem nenhum debate anterior. E essa foi a intenção. O intuito foi perceber as noções iniciais, mesmo que embrionárias que os estudantes possuíam. O exercício de responder a essas duas indagações exigia que os estudantes pensassem. Não foi permitido nenhum tipo de consulta a smartphones nessa etapa, o que de pronto gera reclamações. Como uma disciplina que tem “conectividade” no nome não vai poder usar o celular? De imediato a opção foi iniciar fora dessa lógica de “conexão”.

A ideia era que fosse feito um exercício de percepção e reflexão. A perspectiva

era de que os educandos pudessem pensar sobre o que estava sendo refletido para se colocar no papel. Entender o porquê da sua escolha e assim seria iniciado um debate a fim de compreender melhor as motivações que os fizeram chegar às escolhas expostas.

**Figura 27** - Foto da lousa com as explicações e questionamentos



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Esse era o plano. Na prática, muitos estudantes sentiram dificuldade em responder e alguns mencionaram que “nunca tinham parado para pensar sobre isso”. Além disso, muitas respostas eram simples e diretas, como: “Nada! Não gosto de nada.” Essas respostas surgiram ainda de forma oral através de comentários. Então foi necessário recalculas as estratégias. Notada a dificuldade em responder as indagações, foi necessário soltar algumas ideias e expor minhas percepções de quando adolescente, de quais lugares me faziam sentir uma ligação com a cidade quando eu tinha a idade deles, comparando com o que ficou e o que já não significa muito no tempo presente.

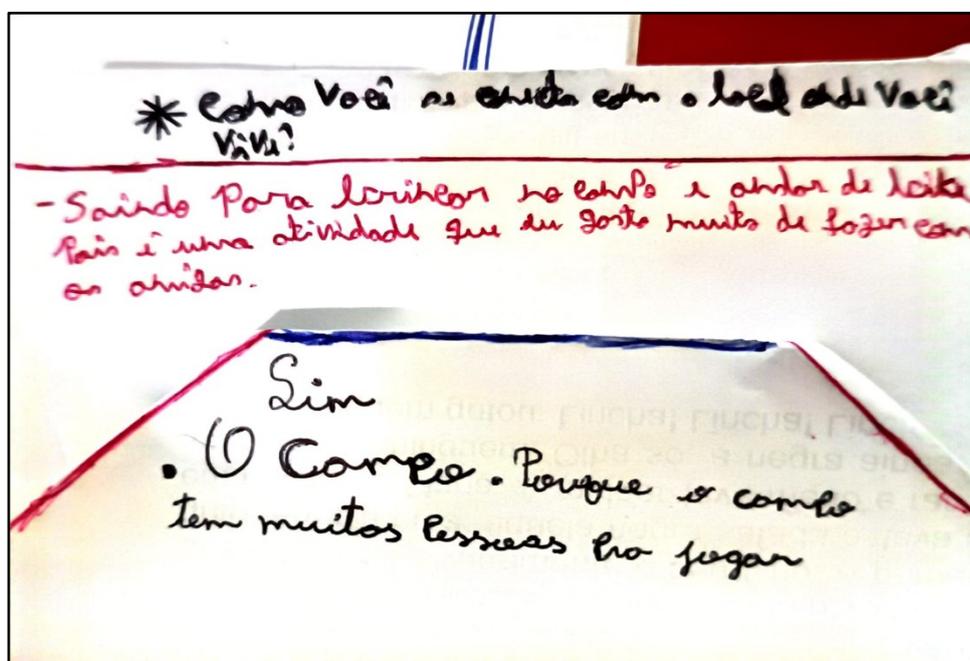
Um dos exemplos que mencionei foi com relação a dois lugares: o calçadão da avenida V (Avenida Senador Carlos Jereissati) e uma praça próxima ao Hospital Municipal que muda de nome conforme seus usos. Quando fui adolescente por volta dos anos 2010, essa praça era conhecida como “Praça dos Emos” ou PM - Pracinha do Maracanau (uma alusão à famosa Praça Portugal, que era conhecida pelas sociabilidades jovens nessa época), então as juventudes maracanaenses faziam sua própria “Praça Portugal”. E hoje, nessa mesma praça, os usos e sociabilidades reivindicam outra nomenclatura: “Praça do Bota o Teu!”. Um sarau

de poesia, arte, que estimula as juventudes a expor suas criações. E é um ambiente bastante frequentado pelas juventudes do tempo presente.

Após essa pequena explicação as respostas foram surgindo. Um ponto importante nessa atividade, do ponto de vista metodológico foi sobre a importância e o direcionamento das perguntas que seriam feitas. A colocação de certos termos/palavras pode acabar impactando no desenvolvimento da atividade e como era uma tentativa de fazer uma relação com o nome da disciplina, as perguntas ficaram complicadas de serem respondidas de pronto, como era pretendido.

Contudo, apesar das perguntas esperarem respostas que dialogassem entre si, foi notado que quando a resposta foi sobre “conectar” muitas respostas surgiram em torno de lugares comuns de sociabilidade tais como shoppings, praças, entre outros. Um ponto que despertou atenção foi a presença da ideia de que as pessoas e os usos que se faz é o que dão sentido às suas “conexões”. Em contrapartida, quando as perguntas eram acerca do “pertencer”, as respostas ficaram concentradas entre “o nada”, “família” e o tempo que moravam no local. Abaixo, foi selecionado algumas perguntas com respostas que mais se repetiram. Pergunta 1: Como você se conecta com o local onde vive?

Figura 28 – Resposta do estudante 1.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Figura 29 - Resposta de estudante 2.

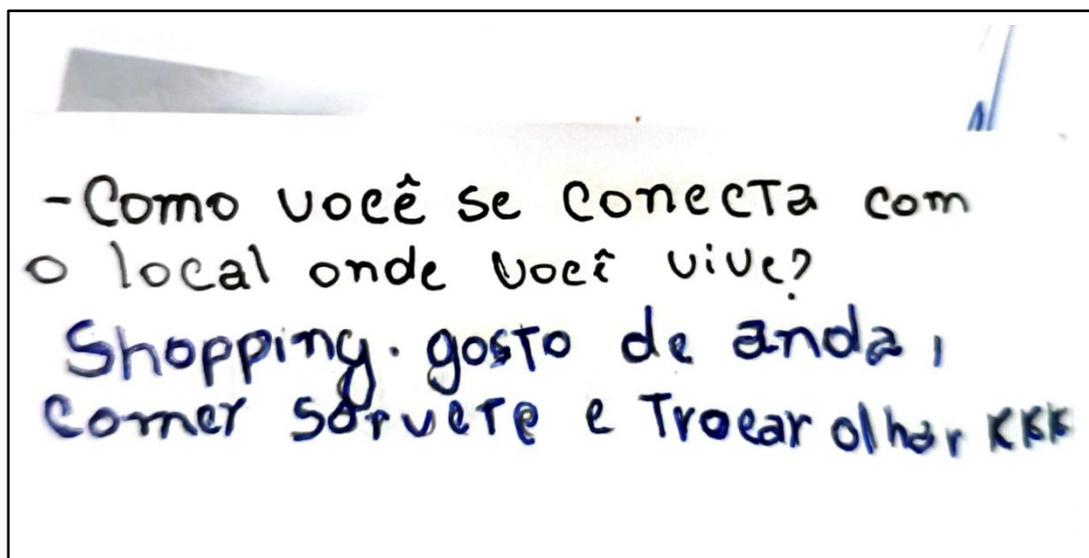
POR AQUI NAO TEM MUITA COISA DO  
MEU AGRADO MAIS GOSTO MUITO  
DA VIBE DAS PESSOAS.  
NORMAIMENTE NAO SAIO MUITO  
POR AQUI.  
AS PESSOAS NO MEU PONTO DE VISTA É  
O QUE FAZ UM LOCAL QUE EU ME SITA BEM

Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Figura 30 - Resposta de estudante 3.

COMO VOCÊ SE CONECTA COM O  
LOCAL ONDE VOCÊ VIVE?  
EU ME CONECTO FALANDO COM  
AS PESSOAS, SAINDO COM AS PES-  
SOAS E CONHECENDO O AMBIENTE.  
PORQUE OS PESSOAS E O AMBIENTE  
ME AGRADE.

Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 31** - Resposta de estudante 4.

Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

À medida que os estudantes iam respondendo, fui recolhendo e colocando em um envelope, com o objetivo de arquivar como fonte e com o intuito de ler em voz alta com o intuito de compartilhar as respostas. Vale ressaltar que esses momentos de pedir para escrever num papel e ler as respostas são detalhes que fazem diferença para a dinâmica da atividade, pois foge do que os estudantes esperam sobre onde escrever durante as aulas.

O simples fato de entregar um pedaço de papel no lugar do caderno, que normalmente é o esperado no cotidiano das aulas, já dá outra fluidez. Quando chega a etapa da leitura em voz alta, nasce um momento de descontração e interação junto ao ensinar e aprender. Geram as surpresas, os risos, as lágrimas. Não esqueçamos: São adolescentes que passam mais tempo na escola que em casa. Então, fazer do espaço da sala de aula um lugar que também acolha e dialogue horizontalmente, de forma que faça valer a *práxis* do “endurecer sem perder a ternura”. Outro ponto importante no nível metodológico é que foi feita uma leitura rápida antes de iniciar a leitura para a sala inteira, a fim de evitar alguma brincadeira mal colocada.

Com base nessas respostas, foi possível identificarmos de forma inicial como os educandos enxergam e interpretam suas relações com o local em que vivem. Um dos pontos que mais nos chamou atenção foi sobre a importância dada às relações e vivências que são construídas nesse momento quando se pensa numa “conexão”. Entendemos que o ato de se ter chegado em determinada escolha, significa que tem uma relevância e um sentido. Esses

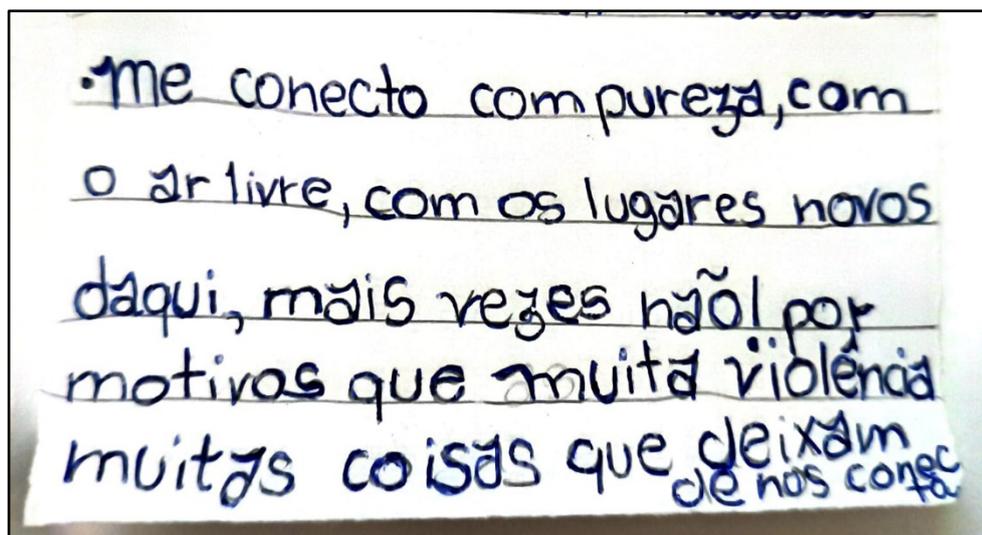
sentidos e relevâncias que vão surgindo através das perspectivas dos estudantes são construídos a partir das vivências e dos usos que se dão nesses locais. Nesse sentido, o estudo de Leite (2002) nos embasa para compreendermos as dinâmicas dos usos e contra-usos dos espaços públicos. Ao se apropriar dos estudos de Arendt (1987) e Habermas (1996;1998), para preconizar as formas que esse espaço urbano pode se transformar em um espaço público, Leite, (2002) explica que não devemos entender espaço urbano e espaço público como sinônimos.

A formação de um espaço urbano em um espaço público depende de um conjunto de elementos: “Quando as ações atribuem sentidos de lugar e pertencimento a certos espaços urbanos, e, de outro modo, essas espacialidades incidem igualmente na construção de sentidos para as ações, os espaços urbanos podem se constituir como espaços públicos: locais onde as diferenças se publicizam e se confrontam politicamente” (Leite, 2002, p.116).

As respostas, aparentemente simples como “gostar de ir ao campo”, “tomar sorvete”, e “trocar olhar”, ou até o fato de “não gostar” nos revelam a dinâmica explicitada por Leite (2002). Como essas sociabilidades vão reivindicando e questionando esses e confrontando a dinâmica que controla os usos dos lugares. O controle que quer ditar a como e quem pode ocupar determinados lugares. O campo mencionado, é área de uma disputa e negociação entre as indústrias e o poder público. O “trocar olhar” no shopping é muitas vezes impedido por aqueles corpos não terem autorização para frequentar o ambiente privado do shopping.

Contudo, uma resposta em específico conflui com uma das dificuldades que mencionamos, anteriormente: quando trabalhamos com História Local e Educação Patrimonial estamos lidando também com memórias sensíveis/traumáticas:

**Figura 32** - Resposta de estudante do 2º ano do ensino médio.



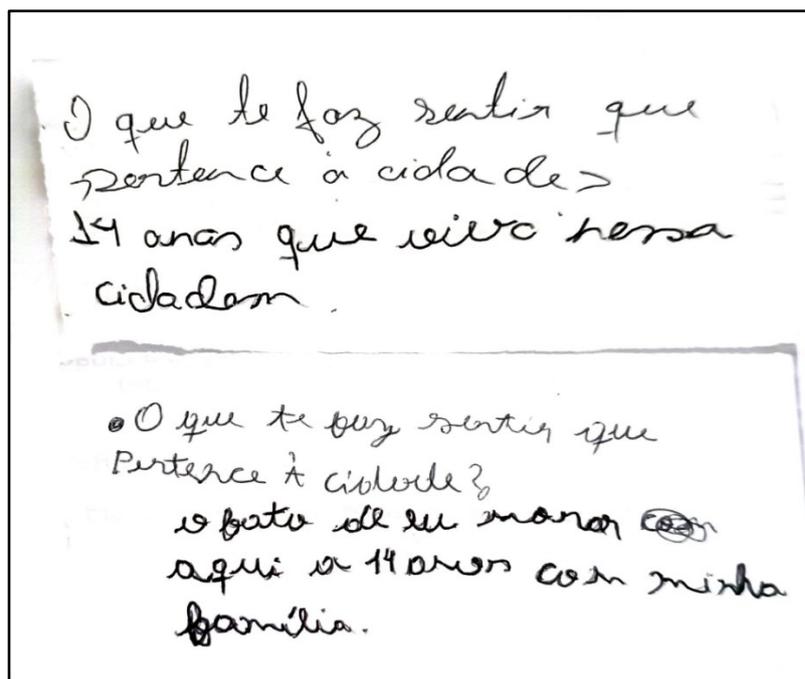
Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

A resposta da jovem de 16 anos à época, nos revela como as problemáticas fazem com que esses sentimentos de pertencimento e orgulho sejam desenvolvidos nesse contexto através de uma “confusão” acerca desses sentimentos. E acredito que uma das dificuldades em responder não venha apenas da falta de um suposto debate, mas por adentrar nessas nuances extremamente absurdas. Como “gostar” de um lugar que tem tantos elementos violentos? Viver e sobreviver nessa guerra urbana deixa marcas perversas. Tratar e enxergar o que faz à nossa (z)área para além desses aspectos é o grande desafio.

As respostas da pergunta 2, que tratam sobre o pertencer, também nos ajudam a compreender como os estudantes vão construindo essa noção do “pertencer”. Levar um adolescente a refletir sobre essas noções não é uma tarefa simples. Pelas próprias dificuldades comuns da idade principalmente na adolescência. Um momento em que buscamos nos entender e nos encaixar em algum lugar, ou se sentir deslocado por achar que não faz parte de nada. Essas inconsistências podem ser sentidas nas respostas.

Ademais, entendemos que é possível articular o exercício proposto com os trabalhos pelo menos dois passos da Educação Patrimonial - I) Observação, Sensibilização; II) Identificação e Reconhecimento. Mesmo que numa escala reduzida, foram os primeiros trajetos acessados para iniciar essa mobilização de conceitos. Isto posto, abaixo seguem as imagens. Pergunta 2: O que te faz sentir que pertence à cidade?

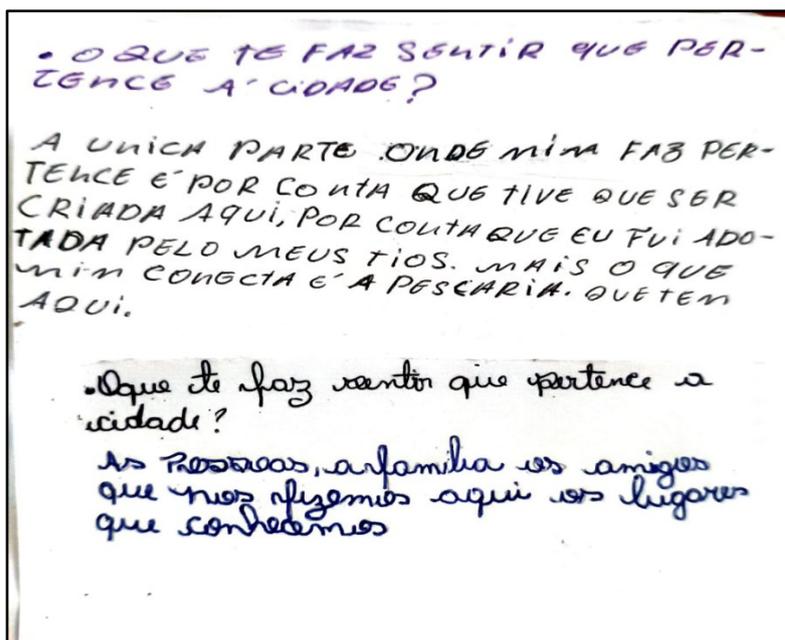
**Figura 33** - Duas respostas de estudantes do 2º ano do Ensino Médio.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2023.

As duas respostas destacadas acima trazem a ideia de pertencimento atrelada ao tempo que se vive no lugar. Os estudantes entendem seu pertencimento, com o fato de viverem a maior parte da sua vida nesse espaço. Sentem-se pertencentes através e por meio do tempo. Essa percepção pôde ser sentida pois à medida que o tempo transcorre, nossas relações com os espaços vão sendo estabelecidas. Sendo “o tempo” um elemento importante para o estabelecer essas noções iniciais de pertencimento. Assim, a própria essência do transcorrer do tempo vai (des)moldando essas relações das pessoas para com os locais.

**Figura 34** - Resposta à pergunta 2: Aluna 2 do 2º Ano do Ensino Médio.

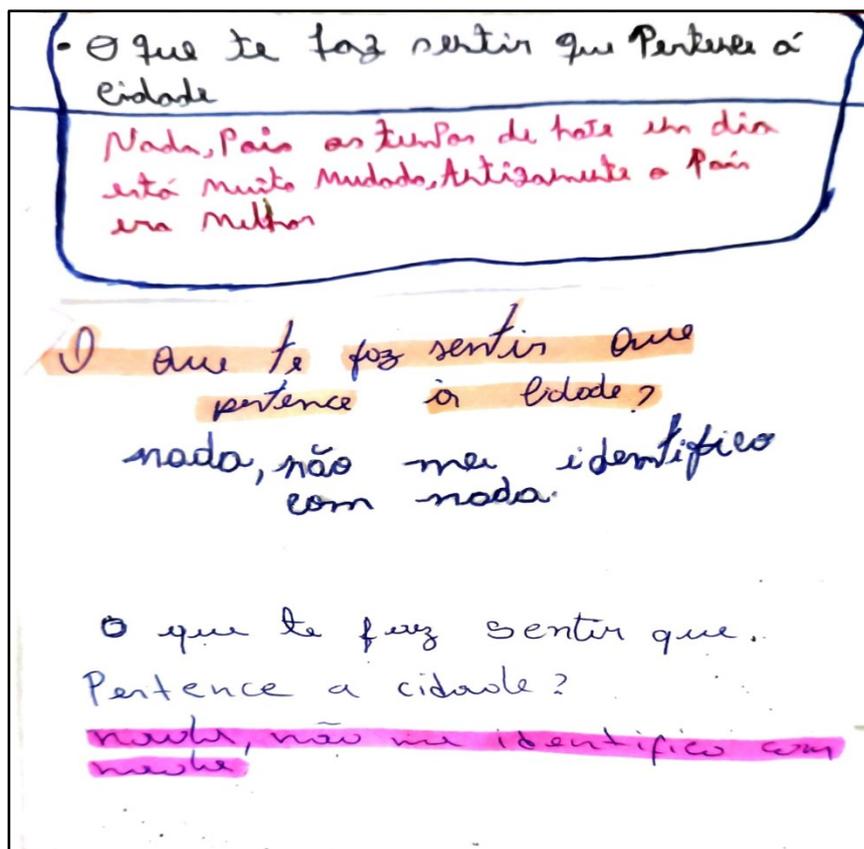


Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Nas duas respostas destacadas acima, eles entendem sua noção de pertencimento a partir das suas ligações com a família e amigos. Uma perspectiva que se desenvolve enquanto pertencente a um lugar a partir da dinâmica dos afetos familiares. Afinal é no círculo familiar que são constituídas as nossas primeiras relações sociais e as nossas primeiras interações sociais em espaços. Assim, atividades que se realizam com a família, como “a pescaria” dão sentidos a essa noção do pertencer.

Em contrapartida às noções de pertencimento que se desenvolvem dentro da noção de tempo e dos círculos familiares, temos também aqueles que se sentem deslocados fora dessa noção de pertencimento. É importante levar em consideração a dimensão da falta de empenho ou de um melhor exercício de criatividade para desenvolver as respostas. Responder o “nada” é prático.

**Figura 35** - Três respostas de três estudantes de 2º do Ensino Médio.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Na lógica do “nada”, a primeira resposta presente na imagem acima, revela uma relação com tempo. O não gostar do tempo presente com base numa lembrança do passado. É uma relação quase que contraditória, pois o “não se sentir pertencente” atualmente sendo justificado pelo passado, demonstra uma noção de pertencimento, mesmo que baseada num “saudosismo”. O que é um elemento bem interessante, levando em consideração que o (a) autor(a) da resposta tinha em média dezesseis anos à época.

O desenvolvimento dessa atividade, foi um elemento fundamental para a composição do final do recurso educacional. Buscar os caminhos metodológicos que melhor acessassem os debates que estavam sendo colocados. Entender e discutir sobre essas noções, comparar em coletividade suas diferenças e semelhanças conversa com o exercício de uma consciência histórica dialógica, como discute Schmidt (2021), que dentro dos estudos da Didática da História, é importante esse exercício de quando os educandos trazem suas visões e perspectivas e pensam através de uma metacognição. Quando a resposta foi pedida de pronto houve as resistências mencionadas e o exercício proposto estimulou esse exercício de refletir

e concentrar suas habilidades de aprendizagem, sendo também um processo de aprender sobre como se aprende:

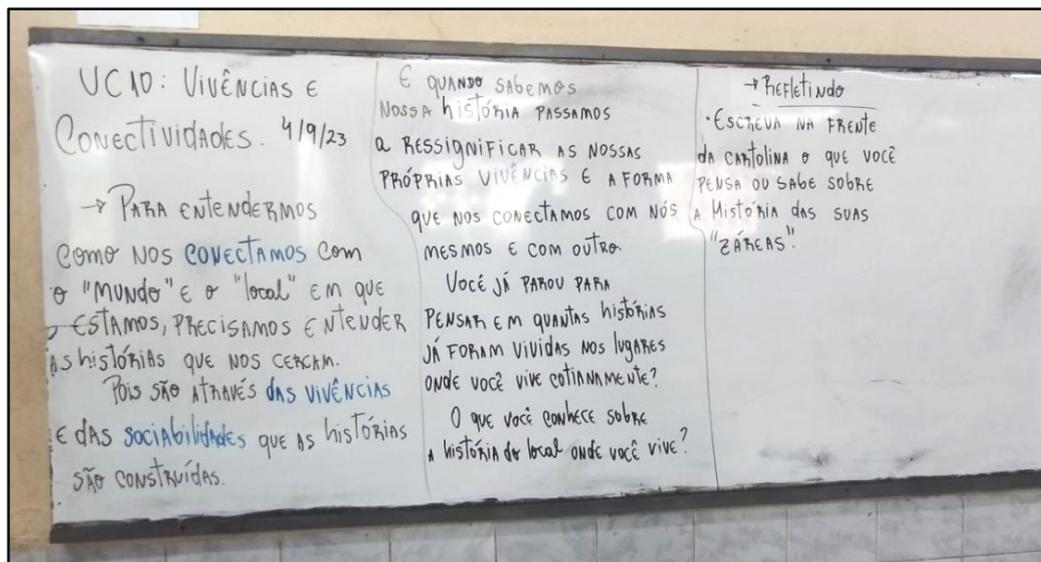
Ao incentivar investigações sobre as carências de orientação da vida prática, presentes nos conhecimentos prévios dos alunos, bem como o processo de metacognição, a consciência histórica dialógica inclui a importância concedida à autorreflexão do aluno e como isto é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal. (Schmidt, 2021, p. 183-184.)

Dessa forma, entendemos que ao mobilizar conceitos que buscam entender como os educandos se relacionam com os espaços e locais que vivem e ocupam, estamos desenvolvendo contatos incipientes com o conceito de “História Local”, pois operarmos uma reflexão com base nas imersões cotidianas em diálogo com a Educação Patrimonial como um recurso metodológico. E reforçamos que a Educação Patrimonial é um mecanismo essencial de acesso a elementos da História Local, no processo de ensino e aprendizagem em História, dialogando diretamente com o que se espera de uma Consciência Histórica dialógica, como preconiza Schmidt (2021).

Entendendo as potencialidades de se trabalhar com base nos princípios defendidos pela Educação Patrimonial, a aula após esses primeiros contatos se deu de uma forma expositiva-dialogada. Senti a necessidade de ter uma explanação sobre uma “história” da cidade, pois como já discutido é algo que não faz parte do currículo cotidiano. Em um determinado momento, questionei se já tinham assistido alguma aula sobre a história da cidade ou do bairro e as respostas ficaram concentradas entre o “Não” e o “Aula, aula não, mas pesquisa sobre, sim”. O que me fez confluir com as minhas experiências escolares sobre a História da cidade apenas em alguns trabalhos específicos.

Após a indagação, foi escrita uma pequena explicação na lousa sobre a importância de conhecer a nossa história para nos sentirmos “conectados”, em seguida foram distribuídos pequenos pedaços de cartolina e foi orientado que os alunos anotassem na frente do papel algo que pensavam ou sabiam sobre suas “(z)áreas”, também foi pedido que fosse sinalizado qual teria sido a fonte daquela informação. Se foi através de um relato oral, notícia dentre outros. Abaixo a foto da lousa:

**Figura 36** - Fotografia da lousa com texto próprio.



**Fonte:** Acervo Pessoal, 2023.

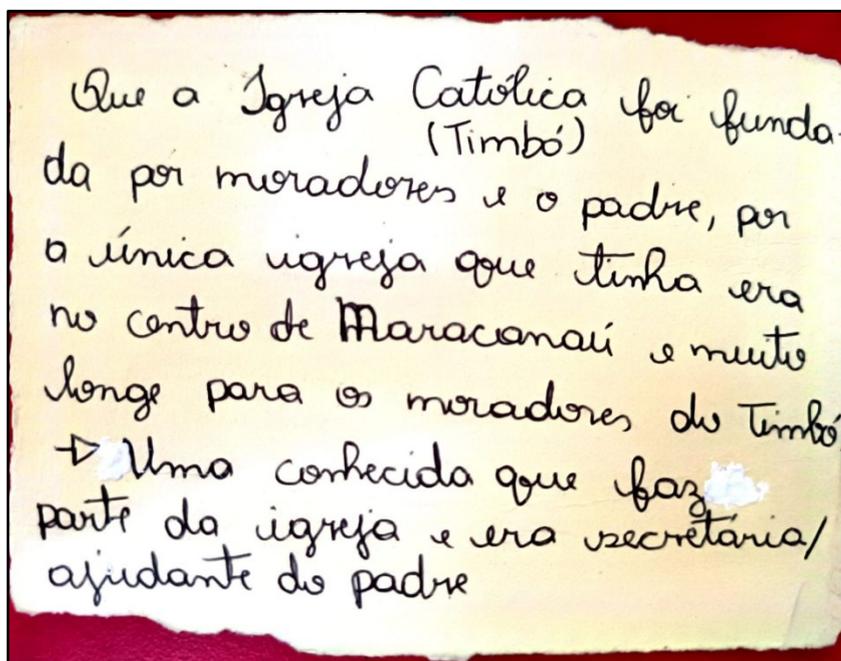
Foi solicitado para alguns falarem o que tinha sido escrito no papel em voz alta. Foram sendo debatidas e a partir delas, iniciei a explanação. Importante ressaltar que também foi utilizada a lousa no momento da explanação direcionada. Fui buscando interligar o que os estudantes estavam trazendo para o debate de forma a dialogar com as questões históricas da cidade. Assim, fomos tratando das apropriações e discursos acerca da história da cidade; as disputas de memória que se dão nos espaços, como a história e memória da cidade é tratada, porque alguns grupos formadores são esquecidos e outros valorizados.

A partir das próprias “lembranças” que os estudantes possuíam, iam sendo questionados o “porquê” de lembrar exatamente daquilo. E foi interessante perceber como as reações iam surgindo. Diferente das dificuldades apresentadas na primeira aula, nesse segundo momento foi possível perceber um maior empenho e uma curiosidade maior. Assim, foi bem interessante a discussão sobre as questões acerca da memória, como ela é formada e influenciada por diversos elementos. Muitas indagações foram surgindo, buscando uma justificativa para as várias ações que buscam contar uma história da cidade. Como por exemplo: questionamentos acerca de estátuas, monumentos, nomes de rua. O que foi um elemento importante pois foi uma forma de entender que a proposta estava ganhando de fato uma forma na sua aplicação prática.

Como o debate durante a aula estava rendendo, pois foram sendo destacadas histórias que eles tinham ouvido dos avós quando eram crianças, histórias sobre a escola de ensino fundamental próxima onde estudavam, pedi que no verso do papel distribuído, fosse escrito o que mais tivesse chamado sua atenção após a aula. Essa decisão de buscar

compreender as perspectivas dos educandos após, foi uma ideia que surgiu no momento da aula, pois o momento era favorável. Adiante algumas das respostas acerca do “que já tinham ouvido ou pensam das suas (z)áreas”, pergunta feita no momento inicial da aula:

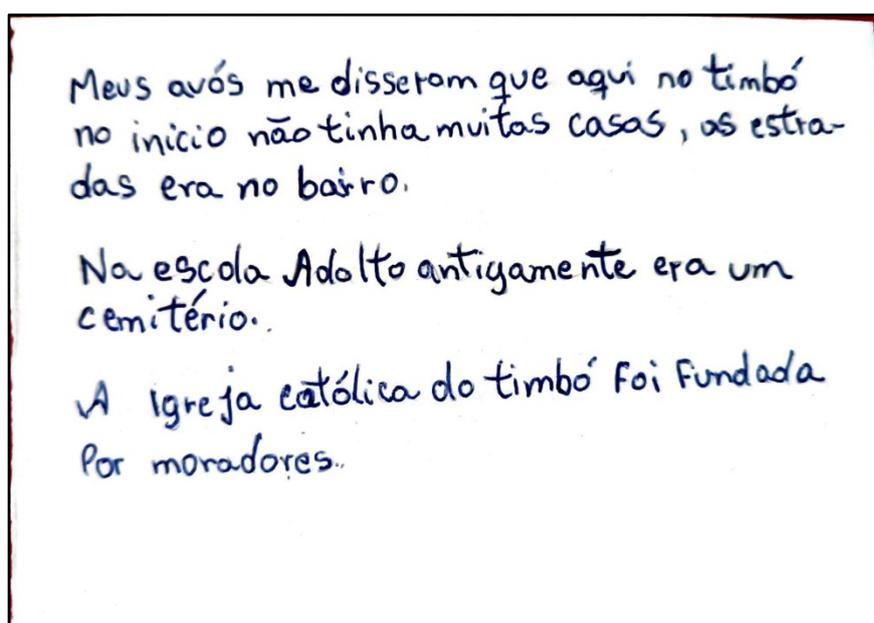
**Figura 37** - Resposta de estudante.



Que a Igreja Católica foi funda-  
(Timbó)  
da por moradores e o padre, por  
a única igreja que tinha era  
no centro de Maracanaí e muito  
longe para os moradores do Timbó.  
→ Uma conhecida que faz  
parte da igreja e era secretária/  
ajudante do padre

Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 38** - Resposta de estudante 1 do 2º ano do Ensino Médio.



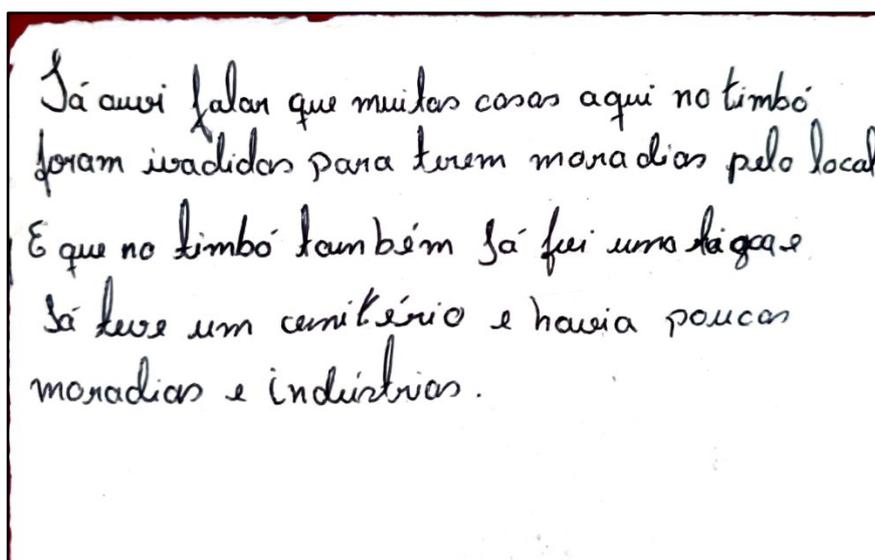
Meus avós me disseram que aqui no timbó  
no início não tinha muitas casas, as estradas  
era no bairro.

Na escola Adolto antigamente era um  
cemitério.

A Igreja Católica do timbó foi fundada  
por moradores.

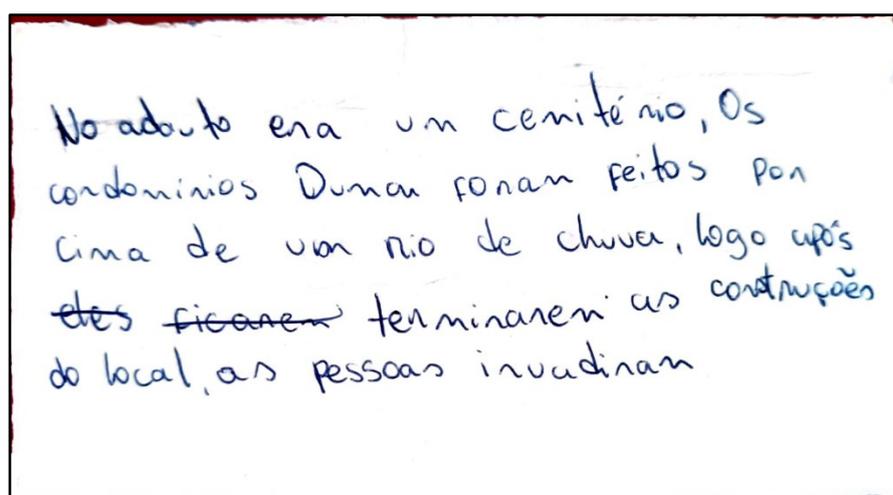
Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 39** - Resposta de estudante 2 do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 40** - Resposta de estudante 3 do 2º ano do Ensino Médio



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

As principais “histórias” que já tinham ouvido sobre suas “(z)áreas” ficaram concentradas em três elementos centrais: A construção da Igreja Católica São Judas Tadeu, localizada na praça principal do bairro Timbó; o histórico do conjunto habitacional no seu processo de uso e ocupação; o que os estudantes chamam de “invasão”; e um suposto cemitério que ficava aos fundos da escola de ensino fundamental Adauto Ferreira Lima. Escola que fica sob a administração da prefeitura e muitos estudantes do Adahil são egressos dessa escola.

Sem dúvidas, a notícia de um cemitério desativado na escola me chamou bastante atenção, já que nunca tinha ouvido falar sobre algo parecido. Segundo os estudantes, eram

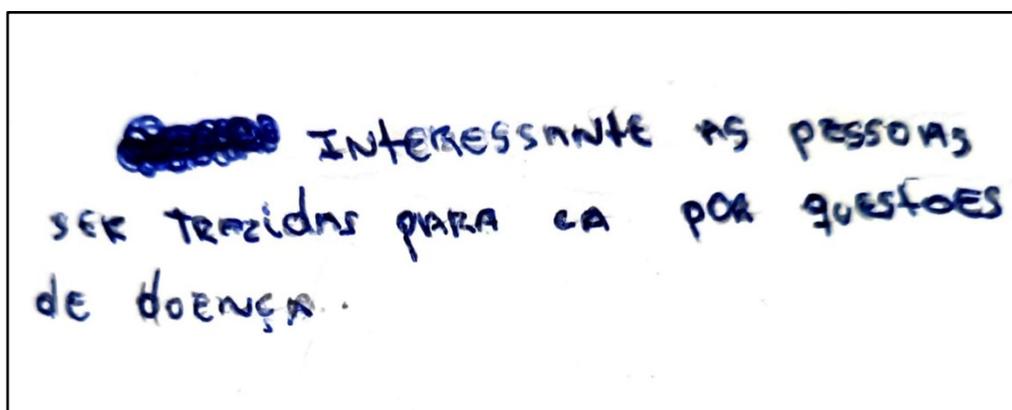
proibidos de acessar para brincar essa parte onde era o suposto cemitério. Infelizmente não consegui achar nenhum registro sobre um cemitério desativado para realizar um cruzamento de fontes, por hora, é uma narrativa que foi colocada a partir das vivências dos educandos. Consultei alguns ex-alunos que estudaram nessa escola, confirmaram a mesma narrativa: que era proibido frequentar essa parte de trás da escola por ser um antigo cemitério.

Acerca das outras duas que mais foram mencionadas: a Igreja é um elemento que normalmente é bem lembrado como uma memória do bairro. Cresci com minha avó comentando sobre os mutirões que eram realizados para a construção da pequena capela, que hoje é Igreja. Segundo a Arquidiocese de Fortaleza a Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que é responsável pela Igreja São Judas Tadeu foi instituída oficialmente enquanto Paróquia em 1997, contudo, segundo populares, estima-se que essa construção tenha se iniciado por volta da década de 1980.

Já com relação ao histórico de uso e ocupação do bairro, é bem comum a narrativa de que muitos proprietários que possuem diversas casas alugadas no tempo presente, conseguiram “invadir” e tomar posse. No período, décadas de 1970-80, os conjuntos habitacionais tinham mais casas que pessoas, assim muitos foram tomando posse e formando propriedade. E de forma mais recente, durante a última década, as etapas finais de entrega dos condomínios do programa “Minha Casa, Minha Vida” foram marcadas por essas disputas. E essa é a lembrança que muitos se referiam ou possuem.

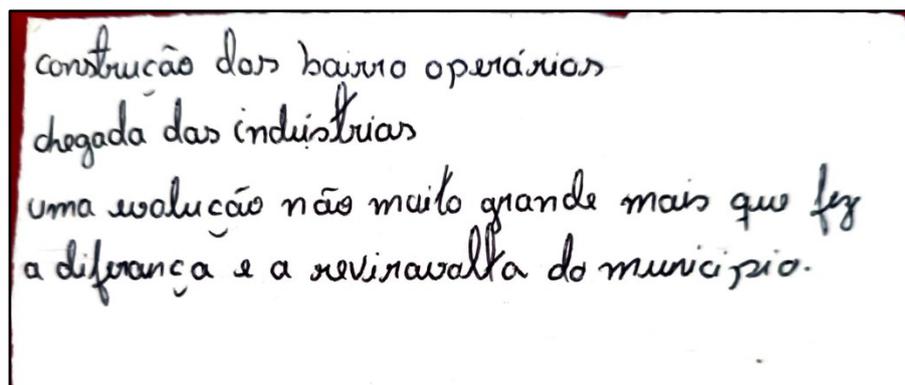
Em seguida, algumas das respostas após a explanação e debate de suas perspectivas:

**Figura 41** - Resposta de estudante do 2º ano do Ensino Médio



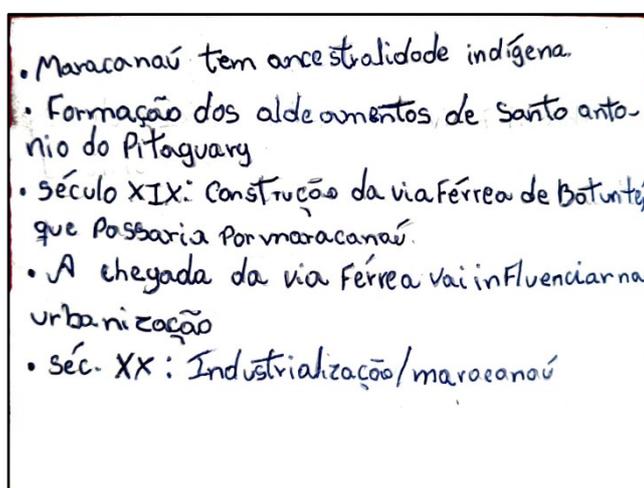
Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 42** - Resposta de estudante do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 43** - Resposta de estudante do 2º ano do Ensino Médio.



Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Posto isso, a segunda etapa dessa experimentação, evidenciou que ao mesclarmos a explanação que parte da figura da professora em diálogo com as perspectivas evidenciadas pelos estudantes é possível gerar uma aula com debates e que através da avaliação por meio das breves anotações após a aula no revelam a potencialidade de uma aprendizagem quando há uma determinada significância mesmo que no sentido individual, quando trabalhada no coletivo, apresenta uma grande efeito no processo do ensinar e aprender.

Ademais, a segunda etapa pode nos possibilitar como recurso metodológico uma outra etapa mobilizada pela Educação Patrimonial: a fase da Identificação e Reconhecimento. Apesar dos entornos não serem considerados um “patrimônio oficial”, a partir do estímulo com esses elementos, os educandos foram capazes de produzir algumas conclusões, identificando locais, pessoas ou acontecimentos e reconhecendo como parte que constrói história do local.

Um fator importante para o professor pesquisador do ensino de história, é o cuidado com as produções realizadas em sala. Ter esse trato cuidadoso no ato de guardar as produções, se possível datar, é um aparato importante para que seja possível entender como a proposta está sendo desenvolvida pelos estudantes. Ao arquivarmos essas atividades poderemos ter uma dimensão do que pode ou não funcionar, o que pode ser mudado, onde estão as dificuldades, quais as formas melhor funcionaram, entre outras funcionalidades.

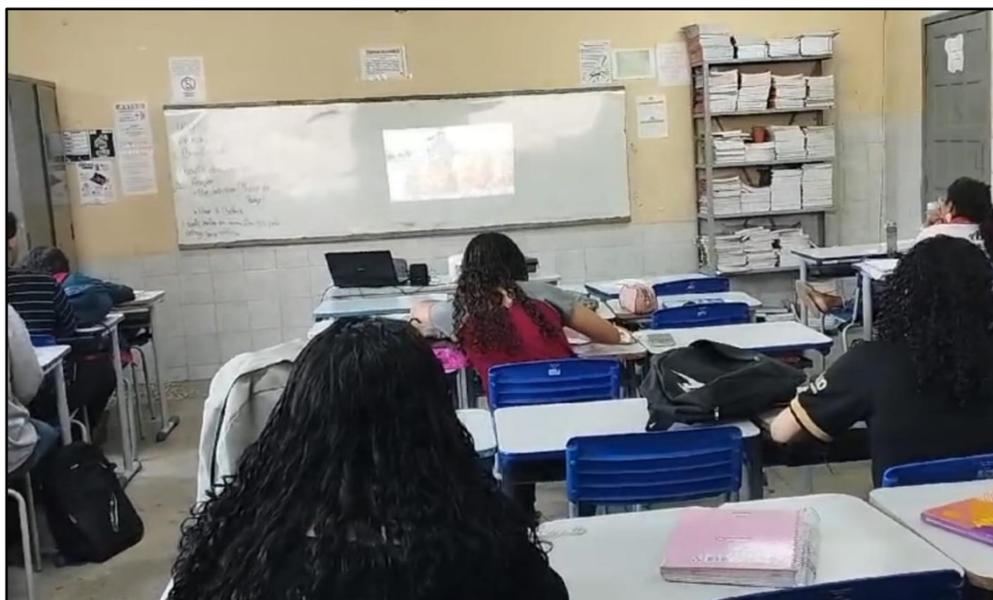
A etapa seguinte, foi acerca da exposição de narrativas acerca das nossas “(z)áreas”. Com a utilização de linguagens de mídia diversas tais como, música, vídeos, redes sociais foi possível promover um debate sobre olhar para nossos arredores com outra perspectiva. Essa etapa ocorreu em duas semanas de aula. A escolha do uso de mídias diversas se deu numa tentativa de levar uma ferramenta que é comum no cotidiano deles, como videoclipes, vlogs no youtube, tik tok dentre outros. A grande reação tida foi ao ver as avenidas mais populares da cidade sendo cenário de um videoclipe e de um vlog. Alguns comentaram sobre terem o hábito de assistirem esse tipo de conteúdo de outros países, mas nunca tinham olhado para a cidade por meio da tela. O objetivo era promover um exercício para que os alunos percebessem quais narrativas acerca da cidade podem ser produzidas.

Na primeira semana foi exibido o videoclipe da Música “Indivíduos”. (Cheiro do Queijo e Russo Passapusso, 2022), vídeo do Canal “Explore Comigo”, pelo centro da cidade de Maracanaú.<sup>29</sup> E através da exibição tanto do clipe, quanto do vlog foi sendo debatido acerca das mudanças ocorridas nos espaços exibidos. Questionei também os estudantes sobre o que foi entendido a partir do que a música fala, o que mais chamou a atenção acerca do que foi assistido. Dessa vez, não pedi que anotassem nada no papel para o formato não acabar ficando saturado, optei por uma interação em forma de debate.

---

<sup>29</sup> Vídeos disponíveis em: Indivíduos - [https://www.youtube.com/watch?v=8J6B3ejq\\_Kc](https://www.youtube.com/watch?v=8J6B3ejq_Kc). Canal “Explore Comigo!”.

**Figura 44** – Registro do momento em que os alunos assistiram ao vídeoclipe



**Fonte:** Acervo Pessoal, 2023.

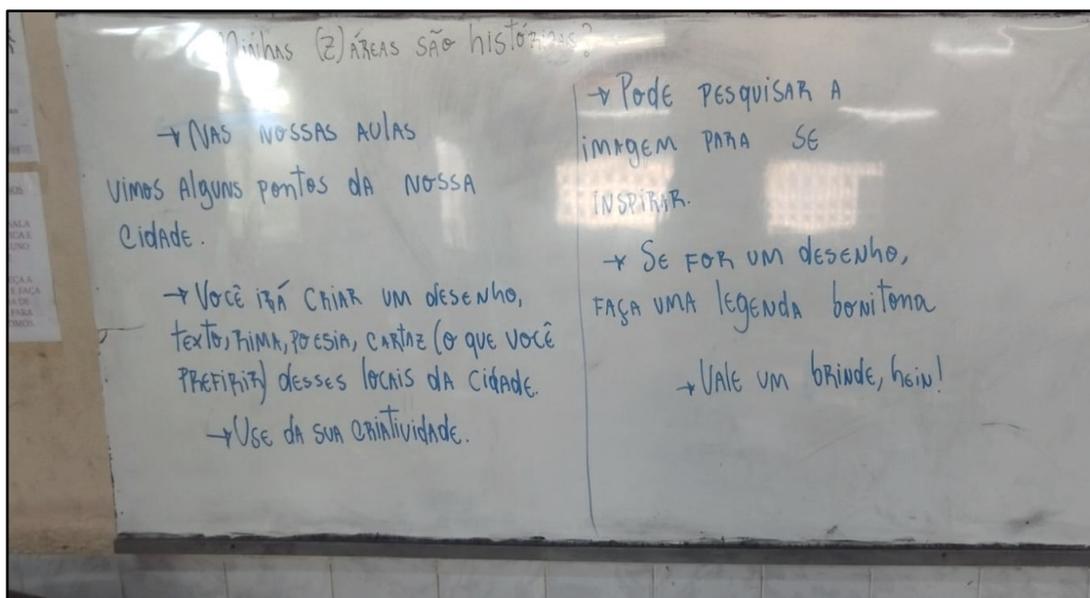
A partir da mobilização dessas fontes de ordem diversa, nessa etapa foi possível trabalharmos, uma outra etapa da educação patrimonial: exploração, investigação e registro. Nesse primeiro momento a exploração e investigação mesmo que de uma forma remota foi o passo inicial para o início do planejamento da saída da escola. Ao entrar em contato com a cidade “já conhecida”. E nessa etapa foi possível detectar os primeiros conflitos acerca das percepções sobre os lugares.

Um dos lugares, que foi abordado pelo *vlog* que caminha pelo centro, é a já citada avenida V antes do processo de reforma total. Ao indagá-los sobre o que achavam, tivemos opiniões majoritárias que preferiam antes da reforma, mas uma minoria defendia que era melhor como atualmente, sem os ambulantes. O que nos revela como os espaços em comum, que podem ser lugares de memória, são espaços de conflito.

No contexto do processo de ensino- aprendizagem estimular os estudantes nesse debate pode corroborar para a formação e o exercício crítico de uma cidadania. Se é discutido sobre a cidade na sala de aula, é sinal de que pode e deve ser discutido em qualquer lugar. O que fomenta para que aquele jovem que não via sentido no “pertencimento” possa através do contato com a História se entender como parte desse processo.

Na semana posterior, foi indicada uma atividade de criação, na qual os estudantes pudessem exercer sua criatividade, com base no que foi discutido nas últimas aulas. Em seguida a sugestão de atividade:

**Figura 45** - Fotografia de lousa com orientações.



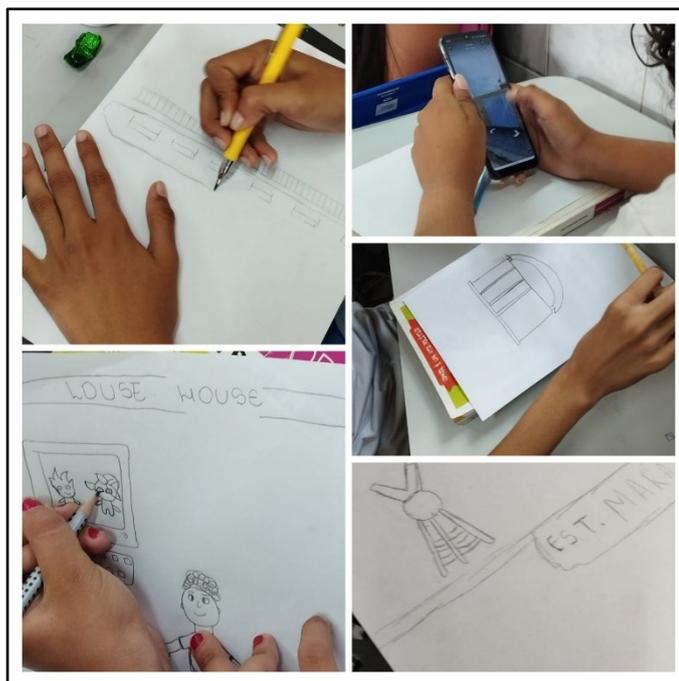
**Fonte:** Acervo Pessoal, 2023.

As expectativas colocadas foram bem altas. Já que foi proposto uma produção criativa com a possibilidade de múltiplas formas num intervalo curto de tempo (100 minutos). Quando é no ensino médio, esse esforço tem que ser um pouco maior, por isso o incentivo do brinde, que só foi revelado no fim da aula, após todos entregarem (o brinde foi um pirulito). É necessária uma espécie de manejo para convencer adolescentes a fazerem alguma coisa. Então, com muita insistência, diálogo, estímulos com brindes, permissão de uso do celular, alguns desenhos saíram e os resultados foram bem interessantes.

Surgiram espaços como a Igreja, o mercado público, a praça da estação, bem como locais específicos que fazem parte de uma experiência mais individual, como a infância nas lan-houses e casas de jogos de videogame. Esse momento da apropriação a partir da experiência individual pode ser um procedimento importante para articulações com o coletivo a posteriori.

Foi possível notar que a principal justificativa para a escolha dos locais/espacos representados nos desenhos foi baseada a partir da significância individual, das lembranças da infância.

**Figura 46** - Momentos diversificados da aplicação da atividade.



**Fonte:** Colagem feita pela autora. Acervo Pessoal, 2023.

De posse dos desenhos, foi possível identificar quais elementos/lugares geraram uma maior significância, o que converge com uma das etapas da educação patrimonial que é a “apropriação”. Levando em consideração que nas primeiras aulas havia uma fala de distanciamento ou de “não pertencer”, conseguir mobilizar e gerar produções criativas é um indício da concepção de uma “apropriação”, que pode reverberar nos sentidos e sensibilidades futuras.

Através dos resultados percebidos, houve um fortalecimento das possibilidades de difusão que eram prospectadas. Pois enxergamos que uma difusão pode ser caracterizada não apenas por uma grande abrangência em números de um suposto impacto, mas que por meio da prática cotidiana, seja no diálogo entre seus colegas ou com o que se leva da escola para casa, essa “apropriação” possa ser desenvolvida no sentido do entendimento enquanto sujeitos formadores e pertencentes de uma história.

Defendemos que o exercício proposto dentro da sequência que vem sendo colocada dialoga com os pressupostos trabalhados pelos estudos da Didática Reconstitutivista da História. (Schmidt, 2021). Atividades que estimulam o exercício de compreender criticamente as tramas do passado que reverberam no tempo presente por meio de métodos que articule as múltiplas perspectivas que formam aquele ambiente de ensino-aprendizagem, isto é, levar e fortalecer as perspectivas que partem não apenas da figura do professor, mas principalmente a partir da ótica do educando.

Após as atividades pensadas de forma individual, chegou a etapa das decisões e construções coletivas. Inicialmente, foi orientado o preenchimento das fichas com alguns dados sobre lugares, saberes ou pessoas, e colocado o modelo da ficha na lousa e pedido para ser reproduzido nas folhas que tinham sido distribuídas.

**Tabela 2** - Modelo de ficha sugerido.

Bairro?	
O que é/ Quem é?	
É um lugar físico?	
Um saber ou uma ideia?	
Eu acho que é uma (z)área histórica pois...	

**Fonte:** Modelo produzido pela autora.

Esse foi o modelo de perguntas feito no processo de experimentação. No recurso didático final, algumas perguntas foram alteradas, pois após o recebimento das respostas, inferimos que o debate teria sido mais bem desenvolvido se as perguntas tivessem buscado aprofundar outras questões como por exemplo entender as ligações com o local de sua escolha. Outro ponto importante, seria levar o modelo em questão impresso. Não foram raros os erros para reproduzir a ficha, entre eles, ausência de linhas e/ou colunas e misturar duas respostas num único espaço. Intercorrências comuns no cotidiano docente que podem ser amenizadas.

Contudo, foi possível notarmos como os estudantes foram capazes de mobilizar e identificar diversos dos conceitos que vinham sendo debatidos, que eram os objetivos que almejamos, como por exemplo, ter ciência de noções de pertencimento, de memória e de “ver” a história no seu cotidiano:

**Figura 47** - Resposta de ficha: estudante 1 do 2º ano do Ensino Médio.

Bairro	Timbó
O que é ou quem é	Forró dos vei Antigo.
é um saber, ideia ou festejo?	Festejo
Eu acho que é uma Zarea histórica pois...	Porque todo mundo já foi para os gera lá. da geração dos avós aos netos.

Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

As (z)áreas históricas colocadas em destaque na resposta acima, tinha o nome oficial de “Forró do Pequeno Grande” que ocorria na Associação de Moradores do Conjunto Timbó. Essa escolha foi emblemática pois o local onde ocorria esse festejo semanal era em frente à escola. E de forma “repentina” teve seu terreno negociado com Sesc/Senac<sup>30</sup>. E o forró mudou de local. Foi interessante essa escolha ter aparecido, já que estava passando por um processo de impacto dentro da dinâmica da cidade. Um dos lugares mais mencionados, foi alguns espaços e usos que ocorrem no bairro Jardim Bandeirantes, vizinho ao bairro onde fica a escola. Como já discutimos, são os usos que atribuem sentidos aos lugares. Dessa forma, o chamado “Campo do Diamantino”, bem como sujeitos que encabeçam ações de diversas ordens são lembrados. Vejamos:

<sup>30</sup> “Com investimento de R\$ 30 milhões, unidades do Sesc e Senac serão construídas em Maracanaú. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/com-investimento-de-r-30-milhoes-unidades-do-sesc-e-senac-serao-construidas-em-maracanau-1.3463983>. Acesso em: julho de 2024.

**Figura 48** - Resposta de ficha: estudante do 2º ano do Ensino Médio.

BAIRRO: JARDIM BANDEIRANTE

O QUE É / QUEM É?: A Casa dos padres

É UM SABER, IDEIA OU FESTEJO?:

Festa das Crianças

EU ACHO QUE É UM LUGAR HISTÓRICO POIS...  
Toda vez que chupava perto do dia das  
crianças tinha festinha lá, e eu gostava porque  
tinha brincadeiras, comidas, e brinquedos pra  
crianças toda.

Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

**Figura 49** - Resposta de ficha: estudante 3 do 2º ano do Ensino Médio.

Bairro: Jardim Bandeirante.

O que é ou quem é?  
Campo do diamantino.

É um saber, ideia  
ou festego?  
Festego.

Eu acho que é uma  
(zona histórica  
pois)  
Eventos de festa, carnaval, dia das  
crianças, bingo e etc.

Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

Aqui separamos apenas dois exemplos como demonstrativo, mas muitos estudantes se referiram a esses espaços como uma “(z)área histórica”. E nesse sentido, uma das dificuldades notadas foi acerca de como definir como “material” e “imaterial”, certos lugares/espços/costumes/festejos. O que nos revela como essa questão vem sendo compreendida. Existem elementos e espaços que respiram intrinsecamente essa relação do tangível e do intangível, assim é compreensível e até relevante esse “revés”.

Outro local bastante mencionado, foi a praça da estação de Maracanau. Principalmente pelas formas que o passado é utilizado nesses espaços que possuem uma grande circulação de pessoas.

**Figura 50** - Resposta de ficha: estudante 4 do 2º ano do Ensino Médio.

Bairro	<del>Maracanau</del> Jereonati I.
Que é ou quem é?	Praça da Estação de Maracanau.
É um bairro, ideia ou festa?	Não, é um lugar fixo.
É o tipo que é uma região histórica pois...	É uma área bastante histórica, possui monumentos, como o bonde de 1875 etc.

Fonte: Acervo Pessoal, 2023.

No segundo momento, foram separados em equipes e com o auxílio de um projetor, foi exibido o mapa de satélite, inicialmente do município e fomos aproximando a fim de fazer um recorte pelos arredores da escola. A orientação consistia em comparar as respostas com os membros da sua equipe e em seguida selecionar com base em argumentos qual a (z)área iria entrar no percurso para representar a escolha da equipe.

Esse momento de debate não foi pensado para excluir ou incluir determinados pontos em detrimento de outros. Mas para exercitar os conceitos que vêm sendo mobilizados, para estimular a aprender a partir da perspectiva do outro, além de exercitar as decisões tomadas em coletivo. A ideia do debate era para estimular mesmo, já que muitos dos lugares se repetiam entre as equipes e possivelmente todos poderão ser abarcados no planejamento do rolê pelas (z)áreas.

Esse exercício do debate e das disputas em defesa de suas percepções foi um momento interessante. Pois através das defesas era possível perceber vários conceitos que foram trabalhados em aula, sendo utilizados com artifício e argumento para a defesa dos lugares que deveriam compor as fichas e os itinerários. Logo, através dessas respostas foi possível estabelecermos um debate sobre acesso à cidade, quem faz, quais são esses lugares e porque não nos sentimos pertencentes ou conectados.

A etapa final consistia na montagem dos pontos estabelecidos para o roteiro a pé

e de trem da alegria<sup>31</sup>. Entendemos que as rotas e os roteiros culturais têm uma potência difusora no território e se diferem do conceito de “itinerário cultural”. Por roteiros e rotas culturais entendemos que:

podem ser compreendidos como percursos desenhados nas novas vias de comunicação pelos quais é possível encontrar bens patrimoniais que não necessariamente estiveram unidos por um itinerário historicamente construído. São elaborados a partir de um recurso cultural aglutinador e propõem um traçado que o interessado poderá percorrer, com intuito de conhecer a história ou a cultura de um local. Essas rotas têm o objetivo de promover aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos de algumas regiões [...] oferecem uma leitura sociocultural do território [...]. (Pistorello, 2021, p. 124-125)

Saindo da lógica turística como essa proposta normalmente é trabalhada, a partir da explanação de Pistorello (2021), ao nos apropriamos para os processos de ensino e aprendizagem, compreendemos o exercício de debater o percurso desse roteiro como um resultado das atividades realizadas nesse espaço de tempo. Comumente são roteiros já organizados, mas o que acreditamos ter um potencial que fortalece a aprendizagem é que é uma proposta pensada pelos estudantes para eles, mas não somente para eles.

Dessas construções de rotas, mesmo que em nível escolar e com todos os desafios, reforçamos e defendemos que é um potente elemento pois ao mobilizar os conceitos da educação patrimonial como forma de se apropriar e conhecer a História Local, a construção do roteiro após o debate fortalece o que entendemos e estamos defendendo como um ensino de história combativo, pois busca combater que o processo de aprendizagem seja reduzido a um distanciamento do que se “aprende”, e que faça o processo inverso: entendendo como as histórias ao redor se constituem, posso ter uma dimensão ampliada de como as dinâmicas da história se dão.

Além disso, mobilizamos o conceito de “aula-passeio”, mobilizado inicialmente por Célestin Freinet (1973). Normalmente, quando o estudante todo feliz e serelepe pergunta sobre o “passeio” de pronto é corrigido: “Passeio não! Aula de Campo.” Contudo, ao mobilizarmos o conceito que foi pautado inicialmente pelo francês, compreendemos que as vivências fora do ambiente escolar podem gerar oportunidades de compreender a teoria e a prática de maneira interligada. Após falar, escrever, desenhar e debater, a saída do espaço da sala de aula propicia uma abordagem de uma aula-passeio que busca promover uma experiência que desperte a curiosidade, sendo um procedimento que visa dar autonomia ao estudante.

---

<sup>31</sup> Durante o último semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024 a escola estava em reforma e as turmas estavam em esquema de rodízio. Então essas aulas não ocorreram em sequência de uma semana após a outra. Às vezes havia intervalos de mais de duas semanas para entrar na turma novamente por conta dos rodízios, o que impactou diretamente na culminância da experiência, que está agendada para a primeira semana de agosto.

Nesse prisma, compreendemos que a proposta em questão onde as rotas são construídas coletivamente, conversam com os princípios que se estabelecem dentro da ideia de uma aula-passeio. Sendo assim, o roteiro ficou definido da seguinte forma após os debates:

**Tabela 3** - Roteiro com paradas e tempo estipulado para a duas rotas de aula-passeio.

<b>Rota: Dando uma voltinha a pé pelas (z)áreas</b>	
<b>Parada 1</b>	Pista de Skate
<b>Parada 2</b>	Quadra
<b>Parada 3</b>	Praça da Igreja
<b>Parada 4</b>	Centro Comunitário do Bairro
<b>Parada 5</b>	Escola Aduino Ferreira
<b>Parada 6</b>	Retorno para a escola.
<b>Duração</b>	1 hora de duração a pé
<b>Rota: Dando um rolê pelas (z)áreas</b>	
<b>Parada 1</b>	Avenida III (Mercado Municipal e Monumento em homenagem aos trabalhadores que atuaram na linha de frente na pandemia do Covid-19)
<b>Parada 2</b>	Avenida (Calçadão da av. 5) Senador Carlos Jereissati.
<b>Parada 3</b>	Praça da estação de Maracanaú.
<b>Parada 4</b>	Centro Histórico: Visita ao Painel colaborativo sobre a História de Maracanaú.
<b>Parada 5</b>	Campo do Diamantino e retorno.
<b>Duração</b>	2 a 3 horas

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Entre as paradas, o trenzinho vai cortando avenidas que passam por fábricas o que pode nos render bons debates. O “rolê” não tem o objetivo só de sair andando por aí, mas de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem que vem sendo construído. Através do contato com a materialidade do espaço, podemos mobilizar as nuances e sensibilidades dos educandos.

Dessa forma, foi o caminho que trilhamos para chegar no resultado do recurso didático. Espera-se que a proposta possa ser adaptada e difundida para além do espaço da escola. Mas defendo que a escola deve ser o espaço de disputa política do que devemos ensinar.

## **5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – “MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS?” O PERCURSO HISTÓRICO PARA UMA “AULA-PASSEIO”**

### **5.1 Apresentação**

O recurso educacional faz parte da dissertação de mestrado intitulada: “Minhas (z)áreas são históricas?” Memória, História Local e Educação Patrimonial: Usos e possibilidades para o Ensino de História”.

A sequência didática foi fruto de um processo de experimentação, que se deu em consonância com o aprendizado desenvolvido ao longo dos dois anos do curso do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória UFC. Consistindo numa investigação reflexiva acerca das disputas de memória e história que permeiam a cidade. Assim, buscamos articular nas práticas da sala de aula através da História Local e da Educação Patrimonial, as reflexões construídas através da pesquisa historiográfica.

A sequência didática construída vem numa proposta aprimorada após as aplicações iniciais que haviam sido planejadas no projeto de pesquisa. As aulas buscam trabalhar noções básicas da ciência histórica, entender determinados aspectos que constroem e reconstroem a História dos lugares que nos cercam, visando promover uma sensibilização histórica sobre o lugar em que estamos.

É válido ressaltar que a concepção para essa proposta surgiu por uma teia de elementos que perpassam pelo questionamento dos estudantes acerca de partes, lugares e acontecimentos sobre a localidade, das ligações com os conteúdos “clássicos” com as narrativas acerca da história da cidade, das ausências nos materiais didáticos, onde muitos são produzidos no Sudeste e tem uma visão limitada acerca das demais partes do Brasil, além da possibilidade de replicação e adaptação desta proposta em diferentes realidades escolares. O detalhamento, as motivações, os desafios e o porquê determinadas estratégias foram utilizadas estão explanadas no Capítulo 3 da dissertação.

A aplicação da experiência didática que resultou neste material foi em uma turma do 2º ano do ensino médio, contudo entendemos que por ser uma proposta adaptável, pode ser aplicada em diferentes níveis, como por exemplo nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental II, levando em consideração que de acordo com os conteúdos abordados, bem como a expectativa de desenvolvimento de competências e habilidades, diferentes estratégias podem ser mobilizadas através dessas propostas.

Levando em consideração os desafios impostos pela tal base flexível, na conjuntura do Ensino Médio, esta proposta se coloca como um mecanismo de combate e

apropriação dentro de um cenário de esvaziamento da História e das Ciências Humanas. Para fins metodológicos, é importante salientar que cada aula corresponde ao tempo de 100 minutos (2h/a), totalizando 7 encontros de 100 minutos, em torno de 14 aulas de 50 minutos.

Dessa forma, evidenciamos que essa proposta de sequência didática está longe de preencher ou solucionar todas as lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem em História. É também fruto de processo de formação enquanto professora. Assim, esta se apresenta como uma proposta maleável, que pode ser moldada, adaptada e transformada dada a necessidade e o contexto de onde pode ser aplicada. Nesse ponto está o encanto do ensino de História, pois em cada sujeito que tem contato com uma forma de ensinar, há diversas possibilidades na forma de aprender.

A experiência didática partiu de um aprofundamento da História Local sobre o Conjunto Timbó, bairro construído sob as bases dos programas habitacionais (COHAB) dos anos 1980. Tornando-se um conjunto habitacional de Maracanaú. Cidade que vem sendo estruturada paralelamente ao desenvolvimento do Parque Industrial. Logo, este experimento em arraigado de nuances que dão forma a características marcantes que estão presentes nas narrativas históricas da cidade.

A sequência didática está estruturada em 7 encontros de 100 minutos cada, e há uma sugestão de tempo para cada etapa. Sabemos que na dinâmica da sala de aula, existem as demandas cotidianas da sala de aula como registros de presença, além da mobilização para manter uma “organização” para o início da aula. Além disso, existem os limites impostos pela carga horária, nem sempre haverá a possibilidade de trabalhar 100 minutos de forma germinada, então é possível flexibilizar e adaptar a proposta, sendo possível ainda utilizar uma etapa separadamente adaptada a sua necessidade e realidade.

Posto isso, espera-se que com essa proposta de sequência didática os(as/es) estudantes sejam capazes de desenvolver uma reflexão crítica sobre os lugares, espaços e saberes que os cercam e que estes fazem parte desta história. Desenvolver e perceber a capacidade do pensar historicamente – de uma cognição histórica situada – nessa compreensão do passado a partir de uma perspectiva que contextualizada e situada num tempo e num espaço, onde os educandos são incentivados a fazer análises a partir de contextos, das motivações e das suas consequências e esperamos que essa proposição componha e inspire as diversas “(z)áreas” Brasil à fora.

## 5.1.1 Aula 01: O que a História estuda e por que estudar História?

**Tabela 4** - Esquema de planejamento da Aula 01 da sequência didática.

<b>Duração</b>	2h/a – 100 minutos.
<b>Conteúdos abordados</b>	Noções básicas da ciência histórica: as fontes históricas, temporalidades, as abordagens e métodos da ciência histórica.
<b>Conceitos</b>	fontes históricas, temporalidades, memória, patrimônio, história local.
<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar o entendimento dos educandos acerca da ciência Histórica;</li> <li>● Fortalecer a aprendizagem dos conceitos básicos com ênfase nos conceitos de memória e patrimônio;</li> <li>● Desenvolver, através do trabalho com fontes históricas, a sensibilização acerca dos lugares de memória e perceber quais as perspectivas dos estudantes acerca do lugar em que estão inseridos.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	Lousa, pincel, pequenos recortes de papel, cartolina, fita adesiva, imagens impressas ou projetadas.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Iniciar as atividades colocando na lousa os seguintes questionamentos: “Para que serve a História?” e/ou “Por que devemos estudar História?”. Em seguida distribuir os recortes de papel e pedir para que os estudantes escrevam suas respostas. Espera-se que a atividade de escrita quebre as barreiras da timidez e favoreça a abertura do diálogo. (20 minutos);</li> <li>● Em seguida, o(a) professor(a) recolhe as respostas e vai fixando na cartolina, formando uma nuvem de ideias. À medida em que as respostas forem sendo fixadas, o(a) professor(a) vai lendo as respostas em voz alta. É comum que nesse momento as respostas sejam marcadas por clichês, como “estudar o passado”. Nesse momento da aula é importante valorizar todas as respostas, pois elas irão ser fundamentais para iniciar a explanação acerca dos conceitos, a partir da ideia que os educandos possuem do que faz a ciência histórica. (20 minutos);</li> <li>● De posse das respostas, a explanação dos conceitos inicia, em diálogo com o que os educandos desenvolveram. Essas respostas podem nos revelar o que ficou guardado na memória escolar, e a partir dessa apropriação das respostas ir realizando um diálogo, refletindo o porquê de ter determinadas memórias. Para a explanação é recomendado anotar</li> </ul>

	<p>na lousa, de forma sucinta<sup>32</sup>, as definições de alguns conceitos históricos – como fontes históricas, tipos de fonte, a diferença entre história e memória, os métodos da História – da forma como o(a) professor(a) achar mais conveniente e adaptada a realidade da sua turma. Como material de apoio para uma melhor apropriação dos conceitos históricos, sugerimos os livros: Dicionário do Ensino de História (2021), e o Fontes Históricas (2015) (20 minutos);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Discutidos os conceitos, será realizada uma explanação sobre as tipologias de fontes históricas. Foram selecionadas duas imagens da mesma praça da cidade de Maracanaú em temporalidades distintas. Foram escolhidas imagens de lugares conhecidos dos estudantes, com intuito de iniciar essa reflexão acerca dos espaços da cidade por meio das imagens.</li> <li>● Foram utilizadas dois registros fotográficos de um lugar conhecido e movimentado da cidade e que podemos observar nas figuras 52 e 53. O mesmo espaço, mas em temporalidades distintas. Espera-se que com a condução do professor(a), os estudantes compreendam que a imagem é um tipo de fonte e aquilo que está sendo retratado na imagem também pode ser uma fonte para o trabalho da ciência histórica. O intuito dessa etapa é promover o contato com uma fonte histórica (imagens) e compreender o que vai além da foto. É crucial realizar articulações para ajudar os estudantes a terem subsídios para entender os lugares<sup>33</sup> como uma fonte histórica, e entendemos que o uso das imagens pode fortalecer esse processo de aprendizagem. (20 minutos).</li> <li>● A escolha das imagens é importante, pois nessa etapa, um dos objetivos é desenvolver a sensibilização através do trabalho com as fontes. Quando os estudantes veem uma foto da praça principal da cidade ou do bairro,</li> </ul>
--	--

<sup>32</sup> Na experiência de aplicação dessa sequência didática, o ato de fazer anotações na lousa ajudou no desenvolvimento das atividades. Alguns estudantes mencionaram que fixam melhor as informações quando escrevem. As anotações feitas pelos estudantes acabam servindo de material de apoio, tendo em vista a fragilidade dos materiais didáticos do Novo Ensino Médio.

<sup>33</sup> Na experiência de aplicação dessa sequência como foi no Ensino Médio muitos estudantes já possuíam algum nível de conhecimento sobre fontes históricas. Então imagens, cartas, documentos não aparecem como uma novidade. Mas ao mencionar que os lugares também podem guardar histórias foi curioso a reação de surpresa ou confusão que notei em alguns rostos.

	<p>por exemplo, pode ocorrer o despertar do entendimento que no lugar que vivemos possui as dinâmicas da História, pois é um exercício comum os estudantes acharem que “só tem História” quando está estampado livro didático. Destarte, orientamos que é interessante fazer o uso de imagens “comuns” ou “conhecidas” de lugares já conhecidos, para despertar essa discussão através de uma fonte “próxima”. Espera-se que os estudantes tenham sua curiosidade aguçada a partir dessa perspectiva da cidade apresentada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Durante as discussões com o trabalho das imagens é importante levantar questionamentos como por exemplo: Quais aspectos mais chamaram a sua atenção nas imagens? Quais as diferenças notadas entre as duas imagens? O que está em destaque nas duas imagens? Fortaleça o debate enfatizando como os lugares de memória são formados, como as disputas e narrativas são importantes para compreendermos esses processos. (10 minutos).</li> <li>● Chegando na etapa final, faça um aparato do que foi discutindo fortalecendo principalmente as diferenças entre História e Memória. Saliente como a memória pode ser uma fonte para os estudos históricos, mas que é marcada por conflitos, individualidades e sentimentos. Finalize a aula, ainda com as imagens projetadas questionando os estudantes acerca das percepções iniciais que possuem de uma “memória” da cidade ou do bairro, com base nas discussões realizadas em sala. Assim buscamos compreender como os estudantes vivenciam e ocupam a cidade, procurando realizar um diálogo entre os conceitos articulados durante a aula com as vivências dos educandos. (10 minutos).</li> </ul>
<b>Material de apoio</b>	<p>PINSKY, C. B. <b>Fontes históricas</b>. 3. ed. São Paulo: Editora, 2015.</p> <p>FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Ed.). <b>Dicionário de ensino de história</b>. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

**Figura 51** – Primeiro registro utilizado: Réplica da locomotiva



Fonte: SkyScraperCity. Acesso em Julho de 2024.

**Figura 52** - Fotografia da Praça da estação de Maracanaú. [s.d].



Fonte: Acervo Ailton Gomes.

5.1.2 *Aula 02: Apresentando uma História das “(z)áreas”: Como me conecto<sup>34</sup> com o lugar onde eu vivo?*

**Tabela 5** - Esquema de planejamento da Aula 02 da sequência didática.

<b>Duração</b>	2h/a – 100 minutos.
<b>Conteúdos abordados</b>	Perspectivas da “História Local” - as apropriações e discursos acerca da História da cidade; as disputas de memória, (des)tratos e preservação dos espaços na cidade.
<b>Conceitos</b>	Lugares de Memória, Educação Patrimonial, História Local.
<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explanar e debater um histórico da cidade. Buscando analisar as narrativas e disputas de memória presentes na História da cidade através dos espaços e lugares da cidade.</li> <li>● Potencializar as interpretações dos estudantes a respeito do lugar que estão inseridos.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	Lousa, Pincel, Projetor, Notebook, Recortes de Papel.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Com o pincel, escrever na lousa duas indagações: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como você se conecta com o lugar onde vive?</li> <li>- O que te faz sentir que pertence à cidade?<sup>35</sup></li> </ul> </li> <li>● Em seguida, distribuir os recortes de papel e orientar os estudantes a escrever a pergunta e a resposta. (25 minutos).</li> <li>● Após escreverem as respostas, recolha os papéis e espalhe na mesa, de modo que seja possível realizar uma leitura das respostas e selecionar quais delas podem ser lidas. Essa ação é necessária para evitar escritos que tenham algo ofensivo ou constrangedor. Se preferir, antes de recolher, pode pedir para algum estudante compartilhar a sua resposta. Em cada turma é possível estabelecer as possibilidades que melhor irão funcionar.</li> </ul>

<sup>34</sup> O termo “conectar” foi utilizado dada a circunstância onde a experiência foi aplicada. Foi num contexto de Trilhas de Aprofundamento do Novo Ensino Médio, intitulada “Mundo Jovem: Vivências e Conectividades”. Como há a liberdade do docente propor, optei por trabalhar a perspectiva de uma vivência e conectividade para além da ideia das redes sociais e afins, visando trabalhar na perspectiva da História Local e da Educação Patrimonial iniciando uma ideia de sensibilização a partir das suas vivências e de suas possíveis conexões com esses lugares, saberes dentro outros.

<sup>35</sup> Apesar de parecerem perguntas parecidas, muitos estudantes tinham dificuldade de responder uma das perguntas, mas conseguiam dar uma resposta na outra. Os relatos principais são de que “Nada. Nessa cidade não tem nada” - típico do temperamento da idade. Mas era interessante notar que às vezes o estudante não se sentia pertencente à cidade, mas se sentia conectado através da lembrança de quando era criança em um determinado espaço da cidade (e vice-versa). Foi uma estratégia encontrada para tentar acessar essas noções e relações dos estudantes com o espaço onde vivem.

	<p>A intenção é que a partir das respostas o(a) professor(a) vá buscando se apropriar desses saberes no decorrer de sua explanação. (25 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A partir das respostas, inicie a explanação acerca da História da cidade. Com o auxílio da lousa e do pincel, anote alguns pontos-chave, tais como: os processos de resistência dos povos indígenas, os embates acerca da formação da cidade, as questões da memória no tempo presente. Estes pontos irão auxiliar os estudantes a acompanharem a narrativa. Durante a exposição recomenda-se o uso de imagens e/ou de recursos como o <i>Google Maps</i><sup>36</sup>. (35 minutos)</li> <li>● No encaminhamento para a parte final da aula, finalize perguntando aos estudantes se já ouviram falar sobre algo que foi mencionado durante a aula ou se ouviram algo diferente de pessoas da sua família ou por onde tenham passado.<sup>37</sup> (15 minutos).</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

### 5.1.3 Aula 03: O que estão falando das nossas (z)áreas por aí?

**Tabela 6** - Esquema de planejamento da Aula 03 da sequência didática.

<b>Duração</b>	2h/a – 100 minutos.
<b>Conteúdos abordados</b>	Perspectivas da “História Local” - as apropriações e discursos acerca da História da cidade, as disputas de memória, (des)tratos e preservação dos espaços na cidade.
<b>Conceitos</b>	Lugares de Memória, Educação Patrimonial, História Local.
<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analisar e refletir sobre “as produções de conteúdo e debater as construções de narrativas da História da cidade;</li> <li>● Destacar as diferentes disputas em torno das memórias através da análise das fontes audiovisuais.</li> <li>● Potencializar as interpretações dos estudantes a respeito do lugar que estão inseridos.</li> </ul>

<sup>36</sup> A ferramenta google maps foi interessante para localizar o Território Pitaguary, algumas praças e construções que remetem à uma suposta História da Cidade.

<sup>37</sup> Na realização desta aula, surgiram algumas respostas de confirmação com o conteúdo explanado na aula. Alguns mencionaram lembranças de trabalhos escolares durante o ensino fundamental, outros mencionaram sobre idas ao açude do Santo Antônio do Pitaguary, outros mencionaram algumas falas de avós acerca de como era o Rio Timbó antes da construção do Parque Industrial.

<b>Materiais</b>	Lousa, pincel, projetor, notebook, caixa de som, folhas de papel ofício e materiais para colorir.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Com o pincel escreva o título da aula na lousa. Inicie o debate fazendo a seguinte pergunta para os estudantes: “O que vocês acham/ou o que vocês já ouviram falar sobre nossa cidade ou bairro vocês moram?”<sup>38</sup>. Em seguida exiba os vídeos<sup>39</sup> disponíveis nos links abaixo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo 1: Canal "Explore Comigo!" - Caminhada pelo Centro de Maracanaú.</li> <li>- Vídeo 2: Reels do Instagram "Alessando.fish"</li> </ul> </li> <li>● O primeiro vídeo faz uma exibição de uma caminhada pelo centro da cidade e mostra um contexto de reforma da avenida. O que pode suscitar muitos debates diante da visão dos estudantes acerca dessas mudanças. Já o segundo vídeo, aparentemente não foi produzido por um produtor de conteúdo, o que pode tornar o debate interessante. O vídeo em questão mostra a avenida do vídeo anterior já com a reforma concluída e soa como um depoimento, além de apresentar uma certa insatisfação com o resultado. Trazendo uma discussão interessante sobre as reformas que passam por cima de determinados lugares de memória (35 minutos).</li> <li>● Em seguida, exibir o videoclipe da música “Indivíduos”, do projeto de experimentação musical da cidade chamado o “Cheiro do Queijo”. O videoclipe foi gravado em alguns lugares bem populares da cidade. Mistura elementos da cultura popular, como os reisados, salienta a ancestralidade indígena e questiona os percursos que os trabalhadores fazem no seu cotidiano, além de refletir criticamente sobre as perspectivas que se constroem acerca dos “indivíduos” e de como determinados “indivíduos” são tratados por determinadas forças. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeo: Indivíduos - Cheiro do Queijo e Russo Passapusso. (20 minutos).</li> </ul> </li> </ul>

<sup>38</sup> Na experiência de aplicação, surgiram respostas fazendo alusão a alguns aspectos da violência urbana, como “No Timbó tem muita é bala tia”. As discussões acerca dos desafios e sensibilizações estão presentes no capítulo 3 da dissertação.

<sup>39</sup> No nosso caso utilizamos vídeos sobre a cidade. Não é incomum que produtores de conteúdo digital possuam vídeos parecidos sobre localidades variadas. É recomendado fazer uma pesquisa com um vídeo que se encaixe às necessidades. Essa etapa é importante, já que os estudantes parecem ficar surpresos com os espaços da cidade sendo exibidos nas redes sociais como um “conteúdo” relevante.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Após a exibição dos vídeos e de debater os principais aspectos, o que mais chamou a atenção, dentre outros elementos, distribua as folhas de ofício e disponibilize os materiais para colorir (lápiz de cor, canetinha, giz de cera e afins) e peça para eles soltarem a imaginação, desenhando algum espaço da cidade que gostem ou frequentem que tenha aparecido nos vídeos ou não. Em turmas do ensino médio esse pode ser um pedido desafiador, mas aos poucos vão se soltando e gostando da atividade. (30 minutos).</li> <li>● Encaminhando para a parte final da aula, questione os motivos que os fizeram escolher determinados lugares e peça para explicar as motivações da sua escolha. Finalize o debate recolhendo os desenhos. (15 minutos).</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

*5.1.4 Aula 04: O que pensamos sobre nossas (z)áreas? - O debate acerca dos lugares de memória.*

**Tabela 7** - Esquema de planejamento da Aula 04 da sequência didática.

<b>Duração</b>	2h/a – 100 minutos.
<b>Conteúdos abordados</b>	Perspectivas da “História Local” - as apropriações e discursos acerca da História da cidade, as disputas de memória, (des)tratos e preservação dos espaços na cidade.
<b>Conceitos</b>	Lugares de Memória, Educação Patrimonial, História Local.
<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fortalecer e desenvolver as percepções dos estudantes sobre das narrativas e disputas acerca da História da cidade;</li> <li>● Desenvolver o debate entre os estudantes acerca do as diferentes disputas em torno das memórias, potencializando as interpretações dos estudantes a respeito do lugar que estão inseridos.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	Lousa e pincel.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inicie a aula fazendo uma retomada do conteúdo abordado nos vídeos da aula anterior, buscando lembrar os debates acerca dos lugares da cidade e como estes podem carregar memórias diversas a depender da perspectiva e como as reformas constroem, ou destroem, as relações de sociabilidade. Destaque também as interferências que as manobras que</li> </ul>

	<p>ocorrem através do poder público podem impor nesses lugares de memória. Através da construção de monumentos, nas remodelações da cidade, no nosso caso em questão há uma realocação de circulação de pessoas através dessas remodelações. Salientar que essas modificações geram conflitos de ordem material que causam fortes impactos a trabalhadores ambulantes que movimentam o comércio local da cidade. (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Em seguida, peça para que os estudantes reproduzam o modelo de ficha que está inserida na tabela 08 em seus cadernos e respondam às perguntas. Após o preenchimento das fichas de forma individual, peça para que os estudantes formem duplas ou trios para compararem as respostas. Após um certo tempo de debates<sup>40</sup> entre as equipes, peça a atenção da turma e dê o comando: “Agora vocês deverão listar quais desses espaços têm que estar presentes, caso quiséssemos contar a História da cidade para um extraterrestre através de um passeio pela cidade”. (35 minutos).</li><li>● Encerre o momento de debate entre as equipes e vá questionando uma a uma quais foram suas escolhas. Vá questionando quais foram os elementos essenciais que fizeram escolher um espaço em detrimento de outro. Os incentive a responder com base nos conceitos apreendidos nas aulas anteriores. É importante arquivar as escolhas, pois serão utilizadas como base para a formação dos itinerários. (40 minutos)<sup>41</sup></li><li>● Encaminhe para o encerramento da aula fazendo uma discussão acerca das respostas, colocando sua interpretação a partir das perspectivas dos educandos. (10 minutos).</li></ul>
--	--

---

<sup>40</sup> De acordo com o andar da aula, controle o período do tempo do debate para dá prosseguimento as outras etapas. Na nossa experiência ficou entre 10-15 minutos.

<sup>41</sup> Como as turmas que foram aplicadas eram numerosas, o debate foi proveitoso e rendeu um tempo considerável. É importante considerar o tempo conforme as características de cada turma.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

**Tabela 8** - Modelo de ficha sugerido

Onde fica?	
O que te fez escolher?	
É um saber, uma ideia? Um festejo ou comemoração? Ou um local físico?	
Você possui alguma ligação/frequenta esses lugares?	
Eu acho que é uma (z)área histórica pois...	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

#### 5.1.5 Aula 05: A montagem do itinerário - planejando uma volta pela (z)área.

**Tabela 9** - Esquema de planejamento da Aula 05 da sequência didática.

<b>Duração</b>	2h/a – 100 minutos.
<b>Conteúdos abordados</b>	Perspectivas da “História Local” - as apropriações e discursos acerca da História da cidade, as disputas de memória, (des)tratos e preservação dos espaços na cidade.
<b>Conceitos</b>	Lugares de Memória, Educação Patrimonial, História Local.
<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Debater e construir as possibilidades de percurso histórico pelo bairro e pela cidade, levando em consideração as disputas de memória e narrativas construídas pelos próprios estudantes.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	Lousa, pincel, notebook, projetor, cartolina (ou folhas A4), materiais para colorir.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inicie a aula lembrando as discussões anteriores, as motivações de suas escolhas. Peça para que os estudantes abram os cadernos na ficha preenchida na semana anterior. Com o auxílio do <i>Google Maps</i> e da ferramenta <i>Google Street View</i> vá percorrendo os lugares apontados pelos estudantes (30 minutos).</li> <li>● Em seguida, peça para que os mesmos grupos da semana anterior se reúnam e definam sua escolha final para a montagem dos itinerários. Cada equipe poderá indicar dois lugares: um no bairro da escola e um fora do</li> </ul>

	<p>bairro da escola. Enquanto os estudantes finalizam suas escolhas, projete o mapa da cidade e informe que um membro da equipe deverá ir até a lousa localizar no mapa o lugar escolhido. (20 minutos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Encerre o momento dos debates e chame cada representante da equipe para ir até a lousa realizar a marcação desse lugar, de forma que à medida que cada equipe for sinalizando, uma rota estará sendo traçada. Após definido um possível itinerário, peça para os estudantes tentarem reproduzir releituras do roteiro traçado por eles na lousa. Indique que é possível soltar a imaginação para que eles possam desenhar elementos que ajudem a indicar no mapa os lugares escolhidos, construindo o roteiro final da aula-passeio. (40 minutos).</li> <li>● Finalize a aula recolhendo os desenhos dos mapas, exiba cartaz por cartaz e vá indagando os estudantes sobre a escolha dos mapas, perguntando a opinião deles sobre a rota que está sendo construída. Espera-se que existam divergências, caso ocorram, é interessante o professor relembrar as motivações dos tensionamentos (10 minutos).</li> </ul>
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

#### 5.1.6 Aula 06: Dando uma volta pelas (z)áreas - o roteiro a pé pelo entorno da escola

**Tabela 10** - Esquema de planejamento da Aula 06 da sequência didática.

<b>Duração</b>	2h/a – 100 minutos.
<b>Conteúdos abordados</b>	Perspectivas da “História Local” - as apropriações e discursos acerca da História da cidade, as disputas de memória, (des)tratos e preservação dos espaços na cidade.
<b>Conceitos</b>	Lugares de Memória, Educação Patrimonial, História Local.
<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicar e debater acerca das narrativas e tomadas acerca da História da cidade;</li> <li>● Potencializar as interpretações dos estudantes a respeito do lugar que estão inseridos.</li> <li>● Promover uma sensibilização histórica através do contato com os espaços da cidade.</li> </ul>

<b>Materiais</b>	Autorização assinada pelos responsáveis dos estudantes, água, recomendar proteção para o sol (óculos, filtro solar) e se possível roupas e calçados adequados para caminhada e folhas para o relato de impressões.
<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● De acordo com os pontos estabelecidos nas aulas anteriores, é importante o professor estar munido de algumas informações prévias acerca dos espaços destacados, de modo a promover possíveis interligações dos aspectos da História do local com os conteúdos vistos nas disciplinas da Base Comum.<sup>42</sup></li> <li>● Distribua a folha para o relato de impressões. Peça para que eles escrevam sobre os aspectos que mais chamaram sua atenção, o que mais gostaram e o que menos gostaram, se sentiram falta de algum lugar e o que eles sentiram que aprenderam. Recolha as folhas dos relatos e guarde para eventuais comparações com outras aplicações.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

### 5.1.7 Aula 07: Uma aula-passeio pelas (z)áreas: O roteiro para além do bairro.

**Tabela 11** - Esquema de planejamento da Aula 07 da sequência didática.

<b>Duração</b>	2h/a – 100 minutos.
<b>Conteúdos abordados</b>	Perspectivas da “História Local” - as apropriações e discursos acerca da História da cidade, as disputas de memória, (des)tratos e preservação dos espaços na cidade.
<b>Conceitos</b>	Lugares de Memória, Educação Patrimonial, História Local.
<b>Objetivos da aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Destacar, analisar e comparar as diferentes disputas em torno das memórias através do contato direto com os espaços.</li> <li>● Estimular o desenvolvimento de uma consciência histórica a partir da contextualização direta com o objeto de estudo (os espaços da cidade).</li> <li>● Potencializar as interpretações dos estudantes a respeito do lugar que estão inseridos para além do espaço da sala de aula.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	Autorização assinada pelos pais dos estudantes, água, proteção para o sol, folhas para o relato de impressões.

<sup>42</sup> No local aplicado assuntos como povos indígenas, Segundo Reinado, processos de industrialização no Ceará, a questão política durante a Ditadura Civil Militar, dentre outros assuntos podem ser explorados a partir de determinados lugares e construções.

<b>Metodologia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Para a culminância, é necessário ter em vista a realidade material e o agendamento com antecedência com as prestadoras de serviço desse tipo de transporte. De posse do roteiro escolhido e combinando as paradas pré-estabelecidas, o professor vai explicando, assim como na Aula 6, as nuances históricas, sociais e culturais dos locais escolhidos. Questione se os estudantes já tinham visto esses lugares a partir dessa perspectiva, se já tinham ido nesses lugares, o que mais chamou sua atenção, são exemplos de indagações.</li><li>● Distribua a folha de impressões e peça para que os estudantes respondam algumas perguntas:<ul style="list-style-type: none"><li>a) Você acha que sua (z)área é histórica? Justifique.</li><li>b) Você aprendeu algo de diferente no decorrer dessa experiência?</li><li>c) O que mais chamou sua atenção durante o percurso?</li><li>d) Sua visão acerca dos lugares que te cercam foi alterada?</li><li>e) Você se sente pertencente a esse lugar de alguma forma?</li></ul></li><li>● Espera-se que a partir das respostas seja possível analisar se os objetivos da aprendizagem foram alcançados.</li></ul>
--------------------	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho foi possível desenvolver uma análise dos processos de ensino-aprendizagem em História a partir do ambiente em que surge: a escola. Conseguimos observar como as dinâmicas que dão uma “cara” a escola podem reverberar nas memórias de um tempo da escola. Foi possível percebermos como além dos projetos mais tradicionais, as lembranças de aulas e metodologias de professores específicos também foram motivo de uma reminiscência. Ao nos aprofundarmos em como as relações entre “bairro” e “escola” se construíram foi possível perceber como o desenvolvimento de escola e bairro vão ocorrendo de forma paralela, e que acabam sendo influenciados.

No capítulo seguinte, mergulhamos numa análise maior das (z)áreas, buscando entender sobre as narrativas que buscam contar uma história de Maracanaú e em contrapartida as disputas e movimentos que ocorrem para sinalizar que a narrativas impostas via institucional não são uníssonas. Através desse capítulo, percebemos e traçamos as possibilidades de levar essas questões para a sala de aula. Dessa forma, foi possível traçar as possibilidades de embasamento teórico, que a nossa discussão no capítulo 4. Buscamos levantar e demonstrar as possibilidades de nos adaptarmos e praticarmos um ensino de história que combata e se defenda dos esvaziamentos politicamente programados.

E como elemento prático dessa pesquisa, temos uma proposta de sequência didática que busca a partir das perspectivas construídas pelos estudantes a construção de um percurso histórico pelas suas (z)áreas. Nesse processo de construção do percurso, espera-se que os estudantes aprendam sobre noções de estudos históricos, as diferenças entre memória e história, além do desenvolvimento de uma sensibilidade histórica e ainda pode proporcionar o desenvolvimento de uma consciência histórica baseada no compartilhamento de ideias e na valorização dos saberes pré-concebidos. Com esta proposta vislumbramos ser possível.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História dentro da História: Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- BARROS, F. C. O. M. de; VIEIRA, A. M. de S. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 79–91, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/122>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 2, n. 2, p. 11-34. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/1247/1191>. Acesso em: 01 jul. 2023
- BARROS, José d'Assunção. O Lugar da História Local. *In*: BARROS, José d'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BEZERRA, Márcia. Patrimônio e Educação Patrimonial. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020. p. 63-65.
- BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e História. *In*: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2002. p. 16-35.
- CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 9, p. 158-174, 2014.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/yWNB7rzGTsCbG5NhMDJ9VxN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- CAVALCANTI, E. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>. Acesso em: 17 out. 2023.
- CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, DF, n. 34, p. 147-165, nov. 2012. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat34\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat34_m.pdf). Acesso em: 12 jan. 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução de Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1997.

FURTADO FILHO, João Ernani. História escolar: desafios e possibilidades. *In*: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani. (org) **Em tempo: história, memória, educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54–70, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. “*Memória*”. *In*: FERREIRA, Marieta De Moraes. OLIVEIRA, Margarida Dias de Oliveira. **Dicionário Temático de Ensino de História**. FGV Editora. 2019.

GUIMARÃES FONSECA, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012. DOI: 10.51880/ho.v9i1.193. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 17 out. 2024.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. *In*: **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

MARINHO, Francisco Allan Kardec Marinho. Emancipação: O sonho conquistado. *In*: SOUSA, Manoel Alves de. **Maracanaú história e vida!** “O vôo das maracanãs Auriverdes e o Pouso dos Ventos da Industrialização”. Fortaleza: Tropical, 1996.

MARQUES, Janote Pires. Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6208>. Acesso em: 17 out. 2024.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. *In*: FERREIRA, Marieta Moraes [orgs]. **Dicionário Temático do Ensino de História**, 2019. médio: experiências e desafios. *História & Ensino*, v. 13, p. 107-126, 2007.

Mendes, Marília Colares. **Metropolização e indústria: Maranguape no contexto da região metropolitana de Fortaleza-CE**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2006) - Universidade Estadual do Ceará, 2006. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=47373>. Acesso em: 22 out. 2022.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Didática da História, cognição histórica e educação histórica: possibilidades para a formação do historiador. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 2, n. 12, p. 91-115, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33421>. Acesso em: 07 nov. 2023.

MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; CAVALCANTE, Sylvia. O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 11, n. 2, p. 143-151, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/dy5CDPGTYfLLqGtDysDwLnS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2023.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, 1994.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. **Antíteses**, Londrina, v. 7, n. 14, p. 45-67, 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/19969>. Acesso em: 17 jan. 2024.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Patrimônio Cultural e novas políticas de memória. In: RIOS, Kenia de Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (org.). **Em tempo: história, memória e educação**. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária, 2008. p. 319-330.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? Conceitos e suas trajetórias. In: **Curso Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio**, v.1. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020. p.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 1 out. 2023.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 107-126, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11647>. Acesso em: 18 oct. 2024.

PEQUENO, R. Análise sócio-ocupacional da estrutura intra-urbana da região metropolitana de Fortaleza. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, ano 7, v. 13, 2008. p. 71-86. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12355>. Acesso em: 08 out. 2023.

PISTORELLO, Daniela. Itinerários, Rotas e Roteiros em Patrimônio. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário Temático de Patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas: Editora Unicamp, 2020. p. 123-126.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>. Acesso em: 21 set. 2023.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 03-15, jun. 1989. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 16 set. 2023.

RIOS, Kênia Sousa; RAMOS, Francisco Régis Lopes. O cultivo da lembrança no multiculturalismo: além da memória, mas aquém da história. *In*: FUNES, Eurípedes; RAMOS, Francisco Régis Lopes; RIBARD, Franck Pierre Gilbert; RIOS, Kênia Sousa (orgs). **África, Brasil, Portugal**: História e Ensino de História. Fortaleza: Editora da UFC, 2010. p. 216-228.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: Uma teoria da história como ciência. Editora UFPR. 2018.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Didática reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 166–184, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1149>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**. Goiânia, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, *et al.* O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. 3. ed. Rio de Janeiro.: Mauad X, 2012.

SILVA, Ivaldo. **Síntese da história de Maracanaú**. Maracanaú: Prefeitura Municipal, 1992.

SIQUEIRA, L. S. Educação Patrimonial e Ensino de História nas áreas metropolitanas. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 302–325, 2019. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/362>. Acesso em: 08 mai. 2024.

SOUSA, Manoel Alves de. **Apostila**: Maracanaú História e vida. Fortaleza: Edjovem, 2007.

SOUSA, Manoel Alves. “**Maracanaú**: do O vôo das maracanãs Auriverdes e o pouso dos ventos da industrialização Pouso dos Ventos da Industrialização”. Fortaleza: Tropical, 1996.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial:: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. **Educação Patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 39-48, Não é um mês valido! 2016. Disponível em:  
[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\\_tematico\\_educacao\\_patrimonial\\_05.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf). Acesso em: 04 jun. 2023.

VIANA, José Italo Bezerra. **História Local**. 1ª ed. Sobral, CE: INTA, 2016.

## APÊNDICE A - TIPOGRAFIA DE FONTES

### Documentos oficiais

BRASIL. Artigo 216. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [portal.iphan.gov.br](http://portal.iphan.gov.br). Acesso em: julho de 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

MARACANAÚ, Prefeitura de. (Município). Lei nº 3042, de 18 de junho de 2021. Institui o dia municipal do Indígena Pitaguary e a medalha Pitaguary, e dá outras providências. Maracanaú, 18 jul. 2022.

MARACANAÚ Prefeitura de. (Município). Projeto de Lei nº 095, de 15 de agosto de 2022. Dispõe sobre a proteção do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do Município de Maracanaú e dá outras providências. **Projeto de Lei Nº 095º2022**. Maracanaú, CE. Acesso em: 29 mai. 2024.

CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do. **Catálogo das trilhas de aprofundamento**. Fortaleza: SEDUC, [2023]. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/01/trilhas\\_de\\_aprofundamento\\_nem1.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/01/trilhas_de_aprofundamento_nem1.pdf) Acesso em: jul. 2024.

### Fontes hemerográficas:

VIA Ferrea de Baturité. **O Cearense**. Fortaleza, p. 3-3. 09 jan. 1876. Disponível em: [https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/709506/per709506\\_1876\\_00003.pdf](https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/709506/per709506_1876_00003.pdf). Acesso em: 12 jan. 2024..

GONZAGA vence Mota nas urnas. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 6-6. 20 dez. 1984. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_10&pasta=ano%201984&pesq=Távora%20vence%20Mota&pagfis=133186](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%201984&pesq=Távora%20vence%20Mota&pagfis=133186). Acesso em: 01 ago. 2022.

### MÚSICAS

APENAS um rapaz latino-americano. Intérprete: Belchior. *In: Alucinação*. Intérprete: Belchior. Polygram, 1976. (4 min).

CONJUNTO Habitacional. Intérprete: O Cheiro Do Queijo. *In: Sound Circo*. Maracanaú. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vNeFIMNyrgg>. Acesso em: 21 jul. 2024.

INDIVÍDUOS. Intérprete: O Cheiro Do Queijo; Russo Passapusso. *In: Sound Circo*. Maracanaú. 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=8J6B3ejq\\_Kc](https://www.youtube.com/watch?v=8J6B3ejq_Kc). Acesso em: 21 jul. 2024.

**Documentos digitais (Vídeos, mídias, blogs e sites):**

ADAHIL Barreto Cavalcante 2005. Maracanaú (CE): [s. n.], 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DksrzXOjnyg>. Acesso em: 3 nov. 2022.

CENSO de 2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CONJ. Timbó, nossa história. 2013. *In: Renê Gois: Maracanaú Online*. Disponível em: <https://renegois.blogspot.com/2013/02/conj-timbo-nossa-historia.html>. Acesso em: 02 fev. 2024.

CONJUNTO Timbó - 34 Anos. Maracanaú (CE): [s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=smpuMOqW7jo&list=LL&index=4>. Acesso em: 5 set. 2023.

CONJUNTO Timbó - 35 Anos. Maracanaú (CE): [s. n.], 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Hv521P-i\\_yQ](https://www.youtube.com/watch?v=Hv521P-i_yQ). Acesso em: 5 set. 2023.

NORTH Shopping Maracanaú devolva a calçada ao povo Maracanaense. *In: Blog do Melo*. 2017. Disponível em: <https://blogdomelo32.blogspot.com/2017/02/north-shopping-maracanau-devolva.html>. Acesso em: 03 jun. 2023.

REGISTROS da Igreja de São Judas Tadeu no Conjunto Timbó em Maracanaú no Ceará. Maracanaú (CE): [s. n.], 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/SgZWkGEVpSc>. Acesso em: 5 abr. 2024.

## APÊNDICE B - FORMULÁRIO AOS ESTUDANTES E LINK AUXILIARES

### Lembranças do Adahil.

Este formulário faz parte de uma pesquisa do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - Prof História UFC. Tem como objetivo investigar as principais **lembranças e memórias que seus ex estudantes, pais de ex estudantes, bem como a comunidade do Conjunto Timbó e dos bairros vizinhos** possuem sobre a escola Adahil Barreto Cavalcante.

🔒

\* Indica uma pergunta obrigatória

1)Qual sua relação atual com a EEMTI Adahil Barreto Cavalcante? \*

Ex-ESTUDANTE

ESTUDANTE ATUAL

EX FUNCIONÁRIO, PROFESSOR (A) OU GESTOR (A)

ATUAL FUNCIONÁRIO, PROFESSOR (A) OU GESTOR (A)

MORADOR (A) DA COMUNIDADE OU RESPONSÁVEL POR ALUNO

3)Qual a principal lembrança que você possui com relação à escola? \*

Aulas de alguma disciplina/professor(a) específico.

Aulas em geral

Eventos científicos (feira de ciências, olimpíadas...)

Eventos culturais (Encontro das Artes, Adahil Talentos, Let's Sing)

Passeios, aulas de campo.

Momentos de interação e amizade

Eventos esportivos (interclasses)

Outros

2)Em que período você teve uma relação mais próxima com a escola? \*

anos 1980

anos 1990

anos 2000

anos 2010-2019

2020-atualmente.

4)Se sua resposta na pergunta anterior foi "outros", responda qual lembrança mais te marcou:

Sua resposta

5)Se, possível, compartilhe aqui uma dessas lembranças. Se não tiver, responda "não" \*

Sua resposta

Enviar Página 1 de 1 Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

**Google** Formulários

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

### Link de acesso do formulário aplicado:

Disponível em: <https://forms.gle/zHEaCF58nwbYaZBz6>

### Link de acesso para as respostas do formulário.

Disponível em:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/10Yv\\_pUmeGYHAscWfGhe5DnXU0hoiQFHQ2eCRIZa2F8/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/10Yv_pUmeGYHAscWfGhe5DnXU0hoiQFHQ2eCRIZa2F8/edit?usp=sharing)

**Propagandas institucionais realizadas pela Prefeitura de Maracanaú (2021):** Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1bhIMUrzKogIPFR9yIeerGe0ghCsOc8xq/view?usp=sharing>

**APÊNDICE C – MAPA DE PERCURSO FEITO PELO ITINERÁRIO DE  
TRENZINHO: MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS**



**Fonte:** Google Earth com marcações da autora, 2024.

**APÊNDICE D – REGISTROS FEITOS DO ITINERÁRIO DE TRENZINHO:  
MINHAS (Z)ÁREAS SÃO HISTÓRICAS**

Figura 1 - Culminância da aula-passeio no trenzinho



Fonte: Acervo Pessoal, 2024.

Figura 2 – Encerramento do percurso no mural colaborativo que conta a história dos povos excluídos de Maracanaú.



Fonte: Acervo Pessoal, 2024.

**Link de acesso a registro feito por alunos em formato de “Vlog”, com momentos da aula-passeio:**

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1Gq83oQbgbHkqQZs2rLdTysz\\_SL83N6Di/view](https://drive.google.com/file/d/1Gq83oQbgbHkqQZs2rLdTysz_SL83N6Di/view)