



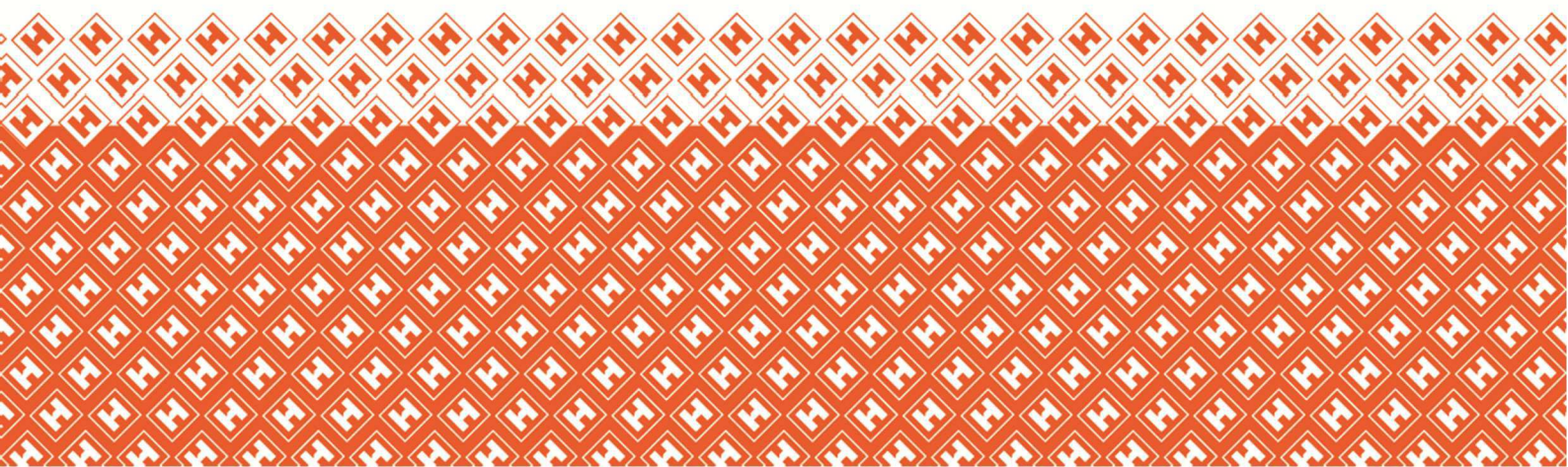
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ÉRIKA SILVA QUITES MACHADO

CAMINHOS DA HISTÓRIA:
por uma cultura de aprendizado mundo
afora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Outubro / 2025



ÉRIKA SILVA QUITES MACHADO

**CAMINHOS DA HISTÓRIA:
por uma cultura de aprendizado mundo afora**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História – Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientador: Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu

UBERLÂNDIA
Outubro/2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M149c Machado, Érika Silva Quites, 1987-
2025 Caminhos da História [recurso eletrônico] : por uma cultura de
aprendizado mundo afora / Érika Silva Quites Machado. - 2025.

Orientador: Jean Luiz Neves Abreu.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5237>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História. I. Abreu, Jean Luiz Neves, 1973-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Ensino de História (PROFHISTÓRIA). III. Título.

CDU: 930

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 35, PPGEH				
Data:	Oito de outubro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h00
Matrícula do Discente:	12312HRN003				
Nome do Discente:	Érika Silva Quites Machado				
Título do Trabalho:	CAMINHOS DA HISTÓRIA: por uma cultura de aprendizado mundo afora				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Saberes históricos em espaços de memória: acervos e lugares de memória				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Jean Luiz Neves Abreu - INHIS/UFU, orientador da candidata; Nara Rúbia de Carvalho Cunha - INHIS/UFU e Luiz Henrique Assis Garcia - UFMG.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Jean Luiz Neves Abreu, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Jean Luiz Neves Abreu, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/10/2025, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/10/2025, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Henrique Assis Garcia, Usuário Externo**, em 29/10/2025, às 22:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6730159** e o código CRC **1E689219**.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de uma longa travessia. Ao olhar para trás, vejo que cada etapa do caminho foi marcada por encontros, despedidas, pausas e alguns desvios que tornaram possível chegar até aqui.

Agradeço ao corpo docente do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia por, desde o início dos anos 2000, fornecer o território seguro de onde parti para esta jornada, e em especial aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, que se fizeram guias atentos, oferecendo mapas, bússolas e provocações que ajudaram a (re)orientar a rota. Eu não poderia deixar de citar o nome do professor Guilherme Amaral Luz, que me guiou nos primeiros passos da jornada acadêmica, e dos professores Nara Rúbia de Carvalho Cunha e Newton Dângelo pelas oportunidades de vivências e trocas em torno desse árduo trabalho de realizar aulas-passeio, que tanto nos une e nos toca.

Meu reconhecimento especial ao meu orientador, professor Jean Luiz Neves Abreu, sobretudo pela paciência, mas também pela confiança em meu percurso, permitindo que eu trilhasse minhas próprias veredas.

À CAPES, pelo financiamento que tornou possível uma pequena redução na carga de trabalho, para que pudesse me dedicar um pouco mais aos cumprimentos dos créditos.

Às minhas diretoras e vice-diretor, e a todos os companheiros de jornada de trabalho, por me incentivarem e apoiarem, dentro do possível, apesar dos limites que a lei lhes impõe.

Aos amigos, que souberam ser colo, ombro e ouvidos; companheiros de copo ou de dança. Sem vocês, eu não teria suportado a travessia!

Aos colegas da turma do ProfHistória UFU 2023, os melhores companheiros de estrada que eu poderia ter, que compartilharam dúvidas, anseios, frustrações e (des)esperanças.

Aos meus alunos e alunas, razão maior desta caminhada, agradeço pelos olhares curiosos que acendem os passos e iluminam meu caminho na docência.

À minha família, meu maior exemplo e orgulho nas estradas da vida, pela paciência nas ausências e pelo apoio incondicional para que esta (e todas as outras) viagem fosse possível.

Se cada pesquisa é uma travessia, esta só se realizou porque muitos me ofereceram águas, mapas e companhia ao longo do percurso. A eles dedico esta conquista.

RESUMO

Esta dissertação investiga as potencialidades do ensino de História fora do espaço escolar, com ênfase em visitas a museus, praças e centros culturais, analisando como tais experiências podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica crítica dos estudantes. O estudo parte de fundamentos teóricos sobre memória, patrimônio e educação patrimonial, articulando autores como Pierre Nora, Jacques Le Goff, Jörn Rüsen, Paulo Freire e Jorge Larrosa Bondía. Discute-se a desigualdade no acesso à cultura no Brasil e o papel da escola pública como agente democratizador, destacando os desafios enfrentados por professores diante da burocracia, da falta de apoio institucional e das políticas educacionais que acentuam a dualidade entre ensino público e privado. Defende-se a educação integral como processo formativo que ultrapassa a sala de aula, considerando o patrimônio cultural como espaço de disputas simbólicas e de construção coletiva de sentidos. Como produto pedagógico, elaborou-se o guia *Travessias da História: ideias para aulas passeio*, em formato digital e interativo, destinado a professores do Ensino Fundamental. O guia reúne fundamentos teóricos, orientações práticas e sugestão de roteiro, buscando estimular a valorização do patrimônio cultural, a formação cidadã e a construção de experiências de aprendizagem significativas. Conclui-se que a inserção de práticas educativas em espaços culturais amplia as possibilidades de ensino da disciplina, permitindo que os estudantes relacionem passado, presente e futuro de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Ensino de História. Patrimônio, acervos e museus. Museus e escolas.

Experiência. Atividades de ensino em espaço não escolar.

ABSTRACT

This dissertation investigates the potential of teaching History outside the school environment, with an emphasis on visits to museums, squares, and cultural centers, analyzing how such experiences can contribute to the development of students' critical historical consciousness. The study is based on theoretical foundations about memory, heritage, and heritage education, articulating authors such as Pierre Nora, Jacques Le Goff, Jörn Rüsen, Paulo Freire, and Jorge Larrosa Bondía. It discusses inequality in access to culture in Brazil and the role of public schools as democratizing agents, highlighting the challenges faced by teachers in the face of bureaucracy, lack of institutional support, and educational policies that accentuate the duality between public and private education. Integral education is defended as a formative process that goes beyond the classroom, considering cultural heritage as a space of symbolic disputes and collective construction of meaning. As a pedagogical product, the *Travessias da História: ideias para aulas-passeio* guide was developed in a digital and interactive format, aimed at elementary school teachers. The guide gathers theoretical foundations, practical guidelines, and suggested itineraries, seeking to encourage the appreciation of cultural heritage, citizenship formation, and the construction of meaningful learning experiences. It is concluded that the insertion of educational practices in cultural spaces expands the possibilities of teaching the discipline, allowing students to relate past, present, and future in a critical and reflective way.

Keywords: History Teaching. Heritage, Collections and Museums. Museums and Schools. Experience. Teaching Activities in Non-School Spaces.

*Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Chico César*

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO	17
1 – ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESPAÇOS CULTURAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	22
1.1. Ensino de História na escola pública: limites e possibilidades	22
1.2. Pesquisas no ProfHistória sobre ensino de História fora do ambiente escolar	25
1.3. Aprendizado em espaço não escolar: desafios.....	27
1.4. A função educativa dos museus e a crítica às narrativas hegemônicas	29
1.5. Por um processo de ensino e aprendizado dialógico, crítico e emancipador.....	32
1.6. Experiência	33
1.7. As diretrizes do IPHAN para a educação patrimonial.....	35
1.8. Escola, museu e cidade: territórios de aprendizagem viva	36
1.9. Patrimônio, memória e identidade: o papel da História na construção de sujeitos conscientes	38
1.10. A democratização do acesso aos bens culturais e o combate à desigualdade.....	40
2 – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO FORA DO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	43
2.1. O cenário do acesso à cultura no Brasil: desigualdade e exclusão	43
2.2. A escola como agente de transformação	45
2.3. Educação integral: experiência e conhecimento	50
2.4. O ensino de História e a construção da consciência crítica.....	54
3 – <i>TRAVESSIAS DA HISTÓRIA</i>: UM GUIA PARA O ENSINO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.....	62
3.1 Por que um guia digital?	63
3.2 Público, objetivos e princípios pedagógicos.....	64
3.3 Estrutura, identidade visual e metáfora da viagem.....	66
3.4 Descrição comentada das seções do guia	66
3.4.1 Boas-vindas: a travessia começa aqui	66
3.4.2 Fazendo as malas: fundamentos teóricos em linguagem acessível	67
3.4.3 Planejando a travessia: da teoria à prática.....	68
3.4.4 Caminhos da História: roteiros pedagógicos.....	68
3.4.5 Biblioteca do professor mochileiro	69
3.4.6 Créditos	70
3.5 Análise crítica: potencialidades, limites e contribuições	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72

REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A - Guia digital Travessias da História: ideias para aulas-passeio	84

MEMORIAL

*Somos o resultado dos livros que lemos,
das viagens que fazemos e das pessoas que
amamos.*

Airton Ortiz

Iniciei minha graduação em História em 2005 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em um modelo de currículo em que, apesar de a ênfase ser dada ao bacharelado, podia-se obter também a licenciatura. Mesmo que com uma escassa carga horária de didática, estágios de docência, metodologia do ensino de História e outras poucas disciplinas que intencionava proporcionar experiências com e sobre a prática docente.

Apesar de sentir que aproveitei muito todo o período da graduação, não posso deixar de mencionar que saí com um sentimento de frustração. Aquela, clássica, do licenciado que entra em sala de aula pela primeira vez e tem a sensação de não saber nem o conteúdo¹ nem a(s) metodologia(s) necessários para lecionar. Senti na pele, ainda nos anos 2000, um pouco do reflexo do que afirma Marieta Ferreira (2016, p.22): que os cursos de graduação em História se distanciaram do foco em “formar seus alunos para atuar como docentes”, para o qual haviam sido criados na década de 1930, para privilegiar, a partir da década de 1970, a formação de pesquisadores que dariam continuidade na vida acadêmica na pós-graduação.

Concluída a graduação, comecei a lecionar em turmas do “Projeto Acelerar para Vencer” (PAV)² na Escola Estadual Professor Inácio Castilho (em Uberlândia, MG) que, em síntese, possuía todos os problemas considerados típicos das escolas da periferia. Paralelamente, iniciei o mestrado acadêmico em História na UFU, dando continuidade às

¹ Isso me parece resultado de uma formação baseada em leituras quase sempre parciais de obras, realizadas às pressas pelas contingências e pressões impostas pelas muitas disciplinas e suas bibliografias básicas. Além da carga de leitura das aulas diárias, tinham as leituras próprias à iniciação científica. A sensação, olhando em retrospecto, é a de que minha formação (tanto a de bacharel como a de licenciada) foi extremamente fragmentada, teórica e abstrata. Foram cinco anos de curso sem nenhum trabalho de campo, nenhuma visita a museu ou arquivo e apenas uma hora aula de estágio de docência.

² O Projeto *Acelerar para Vencer* era um programa da rede estadual de ensino de Minas Gerais que tinha como objetivo “acelerar a aprendizagem” ou, melhor dizendo, a promoção dos alunos com distorção idade/ano até que chegassem ao ano escolar desejável para sua idade. Basicamente, os alunos repetentes eram reunidos em turmas nas quais seriam lecionados os conteúdos mais essenciais de dois anos escolares em apenas um ano letivo. Professores não efetivos normalmente eram designados a essas turmas, já que os professores efetivos, que podiam escolher antes as turmas em que queriam lecionar, sempre fugiam delas. Para maiores detalhes sobre o projeto, ver MIRANDA, Hugo Mendes. *Trajetórias escolares: relações entre sujeitos sociais e o Projeto Acelerar para Vencer - PAV*. 2013. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013, e BARBOSA, Liliane. *Projeto Acelerar para Vencer (PAV) - desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

pesquisas realizadas durante a Iniciação Científica e a monografia de graduação. Em poucos meses, finalizei o vínculo com a rede estadual de ensino para assumir uma carga horária maior na rede municipal, em uma escola mais próxima do bairro em que vivia, a Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho. Continuei, no entanto, em turmas do PAV.

A experiência me levou a um encantamento cada vez maior pela educação básica – apesar dos desafios que já me pareciam imensos à época. As urgências materiais da vida me forçaram a assumir mais aulas e, depois, fragmentá-las em três escolas (E. M. Prof. Ladário Teixeira e E. M. Hilda Leão Carneiro, além da já mencionada). E o mestrado acadêmico progressivamente passou a espaço de descontentamento: teórico demais, abstrato demais, descolado demais da minha realidade... daquilo que, naquele momento, parecia ser o caminho que eu desejava seguir. Ademais, havia os conflitos vividos no curso, a grande maioria em decorrência do tratamento dispensado aos discentes que eram também trabalhadores “do chão de escola”, que alguns colegas e professores viam como estudantes de segunda categoria.

O biênio 2012-2013 me marcou como um período de profunda reflexão e reconfiguração de minha vida pessoal, mas, também, de vários acontecimentos decisivos para minha carreira: decidi que não iria concluir o mestrado acadêmico e que me dedicaria à educação básica. Fui convocada para tomar posse na rede municipal de ensino de Uberlândia após anos de espera na lista de aprovados no concurso, iniciei uma especialização e fui atrás de realizar um sonho pessoal.

A Especialização em Educação em Direitos Humanos³, realizada pela Faculdade de Educação da UFU, desenvolvida em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, me ofereceu um contato inicial, mas não superficial, sobre as noções de direitos humanos, em especial as relacionadas ao ensino. Apesar de ter algumas críticas à maneira como o curso foi realizado, era enorme minha satisfação ao perceber que tudo o que estudei ali parecia muito mais conectado à prática docente.

Quanto ao sonho, depois de anos desejando conhecer Machu Picchu e acreditando que dificilmente seria possível, simplesmente fui. E lá a impressão de não saber nada (em razão de uma formação deficitária) foi muito forte. Ao mesmo tempo, experimentava a sensação de estar ali aprendendo e sentindo, não só a história, mas a cultura, a maneira diferente como o(s) povo(s) de lá contavam sua(s) história(s) — e, aqui, entra uma parte que a formação de historiadora se fez presente, ainda que naquele momento não fosse consciente: perceber a

³ Essa especialização foi concluída com um trabalho em que eu refletia sobre a importância das agremiações estudantis na construção de valores de cidadania, reivindicação de direitos e respeito aos direitos entre os adolescentes.

dimensão dos discursos construídos em torno da invasão, da colonização, da destruição, das resistências, das resiliências, da ideia de latinidade... coisas que aqui no Brasil me pareciam muito mais difíceis de serem percebidas e/ou que foram/estão muito mais apagadas, esquecidas. Tudo aquilo me transformou pessoalmente, mas, sobretudo, profissionalmente — dimensões da vida que, hoje, não consigo dissociar. Na vida privada, as viagens e os planejamentos para novos destinos se tornaram cada vez mais relevantes nos meus desejos. E, por cada canto onde pisava/piso, levava/levo junto a professora e muitas reflexões sobre a atividade docente: além de buscar aprender sobre/com os lugares, as culturas, as pessoas e as histórias, estava/estou sempre pensando em maneiras de levar esse conhecimento para minhas aulas. Por isso, muito atenta e observadora, especialmente fora do país, das atividades desenvolvidas pelas escolas em espaços não formais de ensino, tomada sempre pela vontade de poder estar ali com meus alunos⁴.

Em 2014 participei do “Projeto Mais Ciência, Cultura e Integração: uma parceria universidade, escolas públicas e museus”⁵, organizado pela professora doutora Fernanda Helena Nogueira-Ferreira, do Instituto de Biologia da UFU. O projeto foi executado em conjunto com estudantes da graduação e pós-graduação do Instituto de Biologia, em parceria com várias escolas públicas de Uberlândia e promovia palestras, oficinas e visitas técnicas a laboratórios, parques, espaços museais, tanto para os estudantes quanto para os professores das escolas participantes. Dentre as atividades realizadas, estavam visitas de professores e alunos a laboratórios da UFU (como o Laboratório de Ecologia e Comportamento de Abelhas, Laboratório de Paleontologia, Laboratório de Ecologia e Laboratório de Ornitologia); a oficina “Quem quer ser um cientista” com alunos; a oficina de “educação ambiental”, de “mídia, ciências e educação” e de “redação de textos” com professores; visita com alunos ao Museu de Biodiversidade do Cerrado, localizado no parque Siquierolli; e visitas técnicas de professores a espaços não formais de ensino em outras cidades (como o Centro Cultural do Banco do Brasil, o Museu de Metais e Rochas, o Museu da Vale e o Espaço TIM na cidade de Belo Horizonte/MG; o Inhotim, na cidade de Brumadinho/MG; a Pinacoteca do Estado de São Paulo,

⁴ É algo que parece supérfluo, mas para mim é muito sintomático: alguém como eu que presa tanto pelas férias e as tem quase como algo sagrado, pensar nos alunos e até desejar, muitas vezes, que estivessem ali, nas férias.

⁵ O projeto foi desenvolvido no âmbito do Programa Novos Talentos, do Ministério da Educação, iniciado pela CAPES em 2013, o qual tinha por objetivo “promover a inclusão social e o desenvolvimento da cultura científica nas escolas de educação básica da rede pública por meio de atividades extracurriculares”. A ideia é estimular a realização de cursos e oficinas ou atividades equivalentes no período de férias das escolas públicas ou em horário que não interfira na frequência escolar. As atividades serão desenvolvidas em universidades públicas, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições, como empresas públicas e particulares. É uma forma de aprimorar e atualizar os professores e os estudantes” (PROGRAMA, 2013).

Museu da Língua Portuguesa, Catavento Centro Cultural, Museu de Arte de São Paulo/MASP, Espaço Cultural Banco do Brasil e Mercado Municipal, na cidade de São Paulo/SP; o Museu de Arte do Rio/MAR, Museu da Vida, Museu Nacional do Rio de Janeiro, Arcos da Lapa e Teatro Municipal, na cidade do Rio de Janeiro/RJ).

Destaco a participação nesse projeto como a melhor experiência de formação continuada de professores da educação básica de que já tive notícia. Apesar de todas as atividades serem realizadas aos finais de semana e/ou recessos escolares, e de não contarem como carga de trabalho, as atividades eram muito interessantes, bem-organizadas, e com os custos todos pagos pela CAPES. O projeto era muito focado na ampliação do repertório cultural como base necessária e relevante para o desenvolvimento da prática docente. Não havia contrapartida além de que dispuséssemos do nosso tempo para as atividades (com e sem alunos) e que nos comprometêssemos, ainda que apenas tacitamente, a levar para nossa prática aquilo que aprendemos no processo. Foi prazeroso participar e, no caso da minha escola, gerou frutos.

A equipe de professores que participou do projeto desenvolveu vários projetos de visitas técnicas a espaços não formais de ensino, tanto em Uberlândia quanto em outras cidades, como Araguari, Cascalho Rico, Estrela do Sul, Belo Horizonte e São Paulo. Apesar das muitas dificuldades (sejam as realmente existentes ou as herdadas/imaginadas/criadas de uma cultura contrárias aos projetos), os resultados foram tão satisfatórios que nós sempre estávamos dispostos a fazer de novo – até que a pandemia impôs uma nova situação e, com o fim dela, restrições colocadas pela Secretaria Municipal de Educação dificultaram ou mesmo inviabilizaram a realização de atividades fora da cidade.

Por falar em pandemia, foi um período extremamente difícil profissionalmente. Não bastava o confinamento, a distância dos estudantes, a necessidade de reinventar metodologias de trabalho e de aprender, ou muitas vezes improvisar ferramentas tecnológicas que tornassem o ensino remoto minimamente atrativo e eficiente, ainda tivemos que conviver com um aumento absurdo de carga de trabalho, cobranças excessivas e desnecessárias, abusos e assédios, sem falar nos ataques promovidos por políticos e pais à nossa categoria durante o período. O retorno às atividades presenciais também não foi fácil. Enquanto ainda convivíamos com o medo do vírus, tivemos que lidar com estudantes que chegavam muito mais despreparados, não apenas no que se refere à aprendizagem de conteúdos básicos (como leitura, escrita e operações básicas de matemática) mas, sobretudo, despreparados para o convívio social, para o respeito às normas e às pessoas e sem motivação para realizar qualquer atividade simples.

Foi nesse contexto que pensei que era hora de tentar fazer algo que pudesse melhorar minha prática e me motivar a seguir na carreira. Decidi, então, ingressar no ProfHistória, que parecia ser uma oportunidade de, finalmente, aliar a atividade de pesquisa à docência na educação básica e, como diria Marieta Ferreira (2016, p. 39), que é uma das idealizadoras do programa, tentar “superar os distanciamentos entre o ensino escolar de História e as inovações trazidas pelas pesquisas dos Programas de Pós-Graduação”. E ainda que o tempo de um mestrado me pareça muito curto para desenvolver uma pesquisa e um produto com a qualidade que gostaria, especialmente quando a necessidade de conciliar o estudo com a docência se impõe junto com as demais demandas da vida, posso afirmar com certeza que as reflexões e angústias compartilhadas durante as aulas já foram suficientes para iniciar um processo de transformação da minha prática docente.

Por fim, compartilho um pouco dos lugares por onde passei e uma pequena parte das experiências e reflexões que me proporcionam.

Figura 1 - Composição de registros fotográficos de aulas-passeio realizadas com estudantes em diferentes espaços culturais



Fonte: Acervo pessoal da autora (2010–2025).

Figura 2 - Mosaico de fotografias das atividades realizadas no projeto “Mais Ciência, Cultura e Educação”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2013–2014).

INTRODUÇÃO

Atuando há quinze anos no ensino de História da educação básica na rede pública municipal e estadual na cidade de Uberlândia, uma questão me incomoda de maneira particularmente sensível: a escassez da relação entre o ensino, especialmente o de História, e outros espaços de aprendizagem além da sala de aula. Museus históricos, museus temáticos, sítios históricos, arqueológicos e paleontológicos, galerias de arte, centros de memória, arquivos, bibliotecas etc. têm merecido pouca atenção de docentes e sido pouco utilizados no processo de ensino-aprendizagem. A maioria de nós, professores, por uma ampla gama de razões e justificativas, nos acomodamos com o conforto do ambiente aparentemente mais controlado da sala de aula, que proporciona certa previsibilidade, e nos restringimos ao uso de recursos como o quadro, o livro didático e, quando muito, algum recurso tecnológico que a escola dispõe. No entanto, esse tipo de abordagem pode acabar limitando as possibilidades de os estudantes experimentarem o aprendizado de uma maneira mais prática, envolvente e conectada com a realidade.

Após participar do projeto “Mais Ciência, Cultura e Integração: uma parceria universidade, escolas públicas e museus” em 2014 e vivenciar, nos anos seguintes, a oportunidade de levar os estudantes em atividades que envolviam o aprendizado interdisciplinar em museus, galerias de arte, centros culturais de cidades da região, pude constatar o quanto esse tipo de atividade é enriquecedora. Não me refiro apenas ao aprendizado dos conteúdos curriculares, mas também a um aprendizado não curricular que apenas a experiência proporciona, como, por exemplo, quanto às relações interpessoais, senso de coletividade e cooperação, noções de orientação espacial, de comportamentos adequados a diferentes ambientes, entre tantas outras coisas. Sobretudo, percebi na maioria dos estudantes uma mudança em relação à percepção do processo de aprendizagem, que poderia se dar de maneira prazerosa e divertida, algo que muitos deles pareciam não ter ainda experienciado.

Após a pandemia, infelizmente, não conseguimos realizar mais esse tipo de ação. Além das dificuldades impostas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, houve uma aceitação passiva desses entraves por parte de professores que, de forma quase unânime, não questionaram a interrupção dessas práticas. Acredito que esse fenômeno possa ser atribuído, em grande medida, a fatores como: o cansaço do pequeno grupo de professores que sempre esteve à frente dessas iniciativas, os quais acabavam sobrecarregados e estavam exauridos pelas inúmeras cobranças e sobretrabalho contexto pandêmico e pós-pandêmico; a falta de interesse de parte da equipe pedagógica por esse tipo de atividades, seja por considerá-las trabalhosas

demais para o retorno que enxergam nelas seja por entendê-las como fugas planejadas por professores que preferem passear com os alunos a trabalhar (o trabalho aqui entendido como apenas aquele que se dá dentro de sala de aula); a alta rotatividade de profissionais na escola, que dificulta a criação de vínculos entre os membros da equipe pedagógica e o engajamento em projetos de longo prazo; e, ainda, a desmotivação quanto a ter que lidar com a parte burocrática necessária para aprovação dos projetos diante das dificuldades colocadas pela gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, acredito que atividades direcionadas à produção de conhecimento histórico fora do ambiente escolar têm o potencial de transformar o ensino de História⁶, tornando o processo de construção desse conhecimento mais interessante, prático, conectado com a realidade e prazerosa para os estudantes. Acredito ainda que, se conseguirmos construir na escola uma cultura de valorização das inúmeras possibilidades de se aprender História (e também outras disciplinas) em outros espaços pelos quais circulamos, poderíamos estar plantando nos estudantes a sementinha da vontade e do prazer por aproveitar as oportunidades de aprendizado que a vida, em muitos casos, colocará diante deles enquanto estiverem passando ou passeando por outros espaços, os quais me parecem ser um tanto quanto negligenciados no Brasil.

Assim, a proposta dessa dissertação de mestrado é contribuir para a reflexão acerca da importância da realização de atividades que promovam a construção do conhecimento histórico em espaços não escolares, em especial nas séries finais do Ensino Fundamental.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e de caráter aplicado ao ensino de História. Foi realizada uma revisão teórica sobre memória, patrimônio cultural, museus, educação patrimonial e experiência, dialogando com autores como Pierre Nora, Jacques Le Goff, François Hartog, Jorge Larrosa Bondía, Paulo Freire, Dominique Poulot, entre outros. Paralelamente, foi feito um levantamento de dados estatísticos produzidos por instituições como IBRAM, IPEA e Itaú Cultural/Datafolha, a fim de problematizar o acesso desigual à cultura no Brasil e contextualizar a necessidade de práticas educativas fora da escola.

A dimensão empírica estruturou-se a partir de minha experiência docente na rede

⁶ O ensino escolar de história tem sido foco de muitas reflexões e debates intensos. Entre as questões que animam as discussões, estão as metodologias e práticas de ensino-aprendizagem que apontam para possibilidades que oxigenam o chamado ensino tradicional, como o uso de tecnologias, as memórias, os espaços não formais de ensino. Ver, por exemplo, RIBEIRO DA SILVA, T. J., & DINIZ, M. A. História Medieval e Ciência de Dados: A inovação na produção de conhecimento histórico auxiliada pelas tecnologias da informação. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 41, e25003, 2025.

pública de Uberlândia, envolvendo observações pedagógicas, diagnósticos iniciais com estudantes e experimentações didáticas realizadas antes, durante e depois de aulas-passeio. A elaboração do produto educacional – o guia *Travessias da História: ideias para aulas-passeio* – resultou da articulação entre os referenciais teóricos, minha experiência profissional e as demandas concretas do cotidiano escolar, buscando oferecer aos professores subsídios para planejamento, execução e reflexão sobre atividades educativas em espaços culturais.

Assim, no primeiro capítulo, exploro alguns fundamentos teóricos do ensino de História, com ênfase nas relações entre memória, patrimônio cultural e espaços culturais (museus, centros culturais, sítios arqueológicos etc.), como ferramentas que considero essenciais para o processo de produção do conhecimento histórico. Início com uma crítica ao ensino de História nas escolas públicas, destacando os limites das metodologias tradicionais e a desconexão entre o ensino formal e a realidade dos estudantes. Em seguida, abordo as pesquisas no ProffHistória, que investigam o potencial do ensino de História fora do ambiente escolar, como as aulas-passeio e outras atividades em espaços culturais e patrimoniais. Discuto ainda alguns desafios de implementar atividades fora do ambiente escolar e defendo que promover tais atividades oferece uma possibilidade de produção do conhecimento histórico de maneira mais concreta do que a proporcionada pelas metodologias tradicionais. Nesse capítulo destaco também a função dos museus na construção de narrativas históricas, abordando a necessidade de questionar as narrativas hegemônicas que muitas vezes são reforçadas por essas instituições e concluo com uma reflexão sobre a democratização do acesso à cultura no Brasil e o papel fundamental da escola pública nesse processo. A educação patrimonial crítica, inspirada nos princípios de Paulo Freire, propõe uma abordagem pedagógica dialógica e emancipatória, que valorize o patrimônio como um espaço de disputa simbólica, essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e cidadã, com o objetivo de transformar a maneira como os estudantes percebem e se relacionam com o passado e com o presente.

No segundo capítulo, abordo os desafios e as possibilidades da produção do conhecimento histórico fora do ambiente escolar, com ênfase nas visitas a espaços culturais e museus. Nele, discuto a desigualdade no acesso à cultura no Brasil, enfatizando o papel da escola como agente de transformação dessa realidade, particularmente em relação à redução da desigualdade educacional e ao papel fundamental da escola pública na democratização do acesso aos bens culturais. Exploro a importância das atividades fora da escola, como as aulas-passeio, no desenvolvimento de uma educação integral, preocupada com diferentes dimensões do desenvolvimento humano (intelectual, afetiva, social e cultural), que favorecem a construção

do conhecimento de maneira mais concreta, proporcionando uma experiência sensorial que facilita a compreensão do passado e o engajamento dos alunos e destaca o potencial das atividades em espaços museológicos em levar os estudantes a refletirem sobre as relações de poder que permeiam a construção e preservação dessas narrativas. Por fim, o capítulo reafirma a importância de adotar estratégias pedagógicas dialógicas e emancipatórias para a promoção de um ensino de História mais crítico e reflexivo, que permita aos estudantes perceberem a história como um campo de disputas, e não como uma verdade única e imutável. O capítulo sugere (a partir de pesquisa e de reflexões ancoradas em experiências docentes concretas) que, por meio de práticas educacionais fora da sala de aula, como visitas a museus e outros espaços culturais, os alunos podem desenvolver uma consciência histórica crítica, que os capacite a refletir sobre o presente e a imaginar futuros possíveis, com base em uma compreensão mais plural e inclusiva da História.

Por fim, no terceiro capítulo, apresento o produto pedagógico desenvolvido na forma de um guia digital interativo, intitulado *Travessias da História - ideias para aulas-passeio*. O material, apresentado em PDF, busca auxiliar e motivar professores e professoras de História a romperem as barreiras que porventura tenham com a realização de atividades de ensino fora do ambiente escolar, na cidade de Uberlândia e em outras cidades da região. A ideia é ampliar os horizontes de docentes e estudantes sobre os locais de aprendizado, promover um ensino de História que lhes pareça mais concreto, prazeroso e interessante, e que estimule o reconhecimento, respeito e preservação do patrimônio histórico e cultural, além de contribuir para a construção de uma cultura de aprendizagem pelo mundo afora, que poderia ser levado adiante na vida desses sujeitos em formação. O guia será composto por uma parte introdutória que auxilie os professores na formação de um arcabouço teórico básico e resumido sobre o assunto; uma parte mais técnica sobre procedimentos a serem tomados para o planejamento e a realização das atividades, desde a elaboração do roteiro, levantamento de verba, autorizações para execução, entre outros; e, finalmente, algumas sugestões de locais como museus e outros espaços culturais a serem visitados, e de atividades a serem realizadas com os estudantes nesses locais, em consonância com diferentes conteúdos curriculares previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as quatro séries finais do Ensino Fundamental, com um exemplo de roteiro detalhado com foco no Circuito Cultural da Praça da Liberdade, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

A escolha pelo formato de guia digital interativo se deu devido ao curto tempo disponível para a elaboração de um website. Um guia digital é desenvolvido de maneira

relativamente mais rápida, mas ainda atende às preocupações de alcançar um maior número de pessoas em diferentes lugares, com facilidade de organização e localização do conteúdo, e de permitir futuras complementações e atualizações constantes, dada a impossibilidade de incluir muitas sugestões de locais e atividades numa primeira versão do site, em função do curto tempo destinado à conclusão do curso de mestrado. Espera-se que o guia se torne uma ferramenta de apoio para professores da educação básica, ampliando as possibilidades de ensino de História e contribuindo para a democratização do acesso aos bens culturais no Brasil.

1 – ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESPAÇOS CULTURAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*O território é o chão, mas é também o uso que
se faz dele, o valor que se lhe atribui, a vida
que nele se vive.*

Milton Santos

1.1. Ensino de História na escola pública: limites e possibilidades

Como promover o ensino de História de forma significativa em tempos de dispersão digital, sobrecarga cognitiva e desinteresse escolar? Essa é uma das questões que tem me preocupado, especialmente na educação básica. E, apesar de muito já ter sido discutido sobre a necessidade de se promover um ensino com base não mais apenas no livro didático e metodologias tradicionais, com aulas expositivas e avaliações padronizadas, o que se percebe na concretude do espaço escolar, é que mudanças efetivas pouco aconteceram (avaliando tanto os ambientes escolares que frequento, quanto a troca de ideias com colegas de profissão ou até mesmo em conversas com estudantes que relatam suas experiências anteriores em aulas de História). Como consequência, o ensino formal de História continua desconectado da realidade palpável ao estudante, sendo, muitas vezes, desinteressante e monótono.

Nesse sentido, ao longo de minha carreira de 15 anos na educação básica, tenho buscado pensar em práticas pedagógicas que sejam mais interessantes aos estudantes, que despertem o gosto e o prazer pelo aprendizado da/em História. Uma prática pedagógica não focada apenas na memorização de conteúdos para realização de provas como o Exame Nacional do Ensino Médio, mas, que, para além de contribuir com esse objetivo, ajude também na sua formação como cidadãos críticos.

A pandemia da Covid-19 fez crescer vertiginosamente o uso da tecnologia aplicada à educação, como forma não apenas de minimizar os danos provocados pela suspensão das aulas presenciais durante o período de distanciamento social, mas, também, de tentar atrair o interesse dessas novas gerações cada vez mais imersas no mundo digital⁷. No entanto, após alguns anos de utilização de variados recursos tecnológicos em sala de aula (celulares, *tablets*, *chromebooks*, aplicativos educacionais, vídeos, jogos etc.), tenho percebido, juntamente com

⁷ A recente explosão de perfis em redes sociais com conteúdos explicativos sobre temáticas históricas até consegue despertar mais curiosidade e interesse pela disciplina, mas resvala no problema da confiabilidade de tais conteúdos e nas recentes discussões sobre os perigos do uso excessivo de telas e, em especial, de redes sociais.

os professores ao meu redor, que o interesse pelo aprendizado em geral não tem aumentado com a simples utilização desses recursos e, em alguns casos, acontece até o contrário, já que a maneira como a maioria dos adolescentes interage com a tecnologia faz com que suportem muito pouco tempo de conexão com algum conteúdo e estejam sempre buscando um novo estímulo, o que torna complicada e complexa a relação com o aprendizado escolar, que demanda um tempo maior de atenção, interesse e comprometimento do que aquele que os estudantes estão acostumados e dispostos a despendar, mesmo com o uso de equipamentos tecnológicos.

Além, disso, como destaca Leandro Karnal (2004, p. 9), “uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno.” Essa observação convida a repensar os critérios que definem uma prática inovadora no ensino de História, ressaltando que a verdadeira transformação reside na capacidade de despertar nos estudantes o desejo de investigar, questionar e atribuir sentido ao passado. Nesse caminho, defendendo que os museus — como lugares de memória, de disputa de narrativas e de contato sensível com objetos e espaços — oferecem possibilidades únicas para experiências formativas que não cabem nos limites físicos ou simbólicos da sala de aula tradicional.

São vários os estudos que têm analisado o impacto do uso de telas na maneira como as novas gerações se relacionam com o aprendizado. A *Education Endowment Foundation* (2023) é uma das organizações que tem demonstrado preocupações com a questão. Trata-se de grupo britânico independente e sem fins lucrativos, criado em 2011 com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e melhorar os índices de aprendizagens especialmente de crianças e jovens em situação de desvantagem socioeconômica, que financia e conduz pesquisas rigorosas para identificar e propor intervenções e práticas educacionais eficazes com base em evidências científicas. Recentemente, ela encomendou um estudo no qual foram revisadas várias pesquisas sobre o impacto do uso de tecnologia digital no aprendizado de crianças e jovens e, entre as conclusões, destacou que o uso excessivo e inadequado leva a distrações e à fragmentação da atenção, gerando redução da capacidade de concentração. Além disso, alertou para o alto risco de dependência de dispositivos digitais, que pode levar a problemas como ansiedade, distúrbios do sono e dificuldade de socialização⁸ (problemas notáveis e que

⁸ Recentemente fui surpreendida, em uma das escolas em que leciono, com um atestado médico no qual se recomendava o afastamento de um estudante das atividades escolares por depressão associada à “dependência da internet: CID 11 - 6C51”. Segundo a psicóloga Juliana Galhardi Martins (2025), “a dependência de internet/digital é caracterizada por um uso excessivo de dispositivos digitais” e “pode ter efeitos negativos na vida das pessoas,

cresceram vertiginosamente entre os adolescentes e se tornaram pauta das conversas entre professoras/professores).

Países escandinavos, conhecidos por seus sistemas educacionais inovadores e de alta qualidade, tem demonstrado preocupações com o uso excessivo de telas em ambientes escolares e adotado medidas para limitar o uso de telas nas escolas e promover um retorno a formas mais tradicionais de aprendizado com mais uso de livros impressos, atividades manuais, brincadeiras coletivas, etc.⁹ De acordo com o *The Guardian* (2023), a Suécia tem adotado uma abordagem *back-to-basics* na educação, priorizando métodos tradicionais de ensino. Segundo o jornal, o Instituto Karolinska da Suécia, uma das maiores escolas de medicina da Europa, focada em pesquisa, afirmou que evidências científicas apontam claramente que as ferramentas digitais mais prejudicam do que melhoram o aprendizado dos alunos e que o governo deveria focar em retornar à aquisição de conhecimento por meio de livros didáticos impressos e da experiência de professores. Finlândia, Noruega e Dinamarca tem adotado caminho semelhante: limitar tempo de telas no ambiente escolar e incentivar o aprendizado mais prático.

Não por acaso foi sancionada no início desse ano a Lei 15.100/2025, que proíbe “o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica” (Brasil, 2025). A lei libera o uso de equipamentos para a finalidade pedagógica. Vale destacar que reconheço a existência de trabalhos excelentes sendo desenvolvidos pelos professores da educação básica em todo o país com uso de tecnologias. Entretanto, tais constatações me despertam ainda mais o interesse em pensar o ensino de História através de metodologias mais concretas, mais sensíveis e palpáveis aos estudantes, com práticas educativas que envolvam o corpo, o espaço, e a experiência sensível, de maneira a despertar a atenção e o gosto pelo aprendizado - preferencialmente estimulando-os a retirar um pouco os olhos das telas digitais e direcionar um olhar mais sensível

incluindo perda de produtividade, isolamento social, problemas de saúde mental e física e dificuldade em manter relacionamentos saudáveis”.

⁹ Esse movimento já é objeto de um amplo debate público. O caso da Suécia, por exemplo, foi noticiado por diversos veículos de comunicação no Brasil, que destacaram a decisão do governo de abandonar a digitalização total das escolas diante de resultados negativos no desempenho escolar dos alunos e de alertas feitos por pesquisadores em neurociência e pedagogia. Veja-se: BRANDINO, Ana Carolina Moreno. Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos. G1, 07 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2025. SALLORENZO, Leticia. De volta aos livros: Suécia recua na digitalização de escolas após resultado desastroso. Sinprodf, 09 ago. 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/de-volta-aos-livros-suecia-recua-na-digitalizacao-de-escolas-apos-resultado-desastroso/>. Acesso em: 16 jul. 2025. SALDAÑA, Paulo. Suécia decide voltar a usar livros físicos nas escolas. O Tempo, 11 ago. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/suecia-decide-voltar-a-usar-livros-fisicos-nas-escolas-1.3119611>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ao aprendizado pelos espaços por onde eles circulam.

Tal inquietação tem sido compartilhada por alguns professores-pesquisadores da educação básica que, assim como eu, buscam alternativas às práticas tradicionais centradas na sala de aula.

1.2. Pesquisas no ProfHistória sobre ensino de História fora do ambiente escolar

A produção acadêmica no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) tem revelado um certo interesse em práticas pedagógicas que extrapolam os limites da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao uso do território, da memória e do patrimônio como ferramentas didáticas. Neste item, destacam-se alguns trabalhos desenvolvidos no programa que dialogam diretamente com a proposta desta dissertação, ainda que sob enfoques distintos.

O trabalho de Lenna Carolina Vernin (2018) busca pensar a trajetória das disputas pela memória do Campo de Santana, na cidade do Rio de Janeiro, cujo nome nasce a partir da construção de uma pequena igreja feita por escravizados, mas cujos usos do espaço e os nomes oficiais já foram modificados várias vezes, sem conseguir transformar a memória carioca sobre o local. Embora seja um modelo de trabalho muito preocupado com o entorno da escola (diferente da proposta aqui desenvolvida), sua abordagem das disputas de memória nos espaços públicos é inspiradora.

Em perspectiva semelhante, Acioli Gonçalves da Silva Júnior (2016) reflete sobre as possibilidades e os desafios do ensino de História para além da sala de aula, na cidade de Cabo Frio. O autor propõe caminhos possíveis para o trabalho com o patrimônio cultural e a memória local onde os estudantes estão inseridos. Sua pesquisa nasce da constatação de que a rede municipal de ensino não inseria a temática no currículo e os educadores não se sentiam qualificados para trabalhá-la, seja pela má formação no assunto, pela ausência de formação continuada, de materiais didáticos, de conhecimento sobre as políticas públicas e até mesmo da metodologia de educação patrimonial. Acredito que esse não seja um problema específico de Cabo Frio, mas algo bastante comum no Brasil, quase como um projeto de desmonte de um ensino que olhe para os outros espaços possíveis de aprendizagem. O que me leva a pensar que trabalhos direcionados a auxiliar professores da educação básica a realizarem esse tipo de atividades são de extrema importância.

Destaco ainda aqui o trabalho de Fábio Diego Maia, premiado em 2021 como melhor dissertação do ProfHistória dentre os ingressantes do ano de 2019. Em “Meter-se à besta na

feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros”, o professor-pesquisador apresenta a proposta de uma aula-passeio no percurso histórico do Quintal dos Pescadores, em Itaipú, Região Oceânica de Niterói (RJ), nas proximidades da escola em que leciona. Maia (2021, p. 13) argumenta que “as práticas pedagógicas consolidadas na maioria das escolas brasileiras são determinadas e perpetuam, em certa medida, as colonialidades do poder, do ser e do saber”. A escola brasileira, ao reproduzir padrões eurocêntricos ou nortecêntricos, ignora outras formas de viver, sentir e aprender, o que resulta no “silenciamento das culturas, histórias e saberes”. Assim, o autor apresenta as aulas-passeio como estratégia teórico-metodológica para a realização do ensino de História em “possíveis 'brechas decoloniais’”, ou “em bases epistemológicas Anti-eurocentrada ou Anti nortecentrada, Antirracista, Antimachista, Antiheteronormativa e Anticapitalista” (Maia, 2021, p. 13). Sua perspectiva decolonial oferece uma potente chave de leitura para pensar o deslocamento dos alunos a outros espaços históricos, reforçando a importância de desconstruir narrativas hegemônicas e eurocentradas — um princípio que também orienta a proposta de aula-passeio aqui desenvolvida.

Apesar de ter encontrado várias dissertações desenvolvidas no ProfHistória – e algumas em programas de mestrado acadêmico – que abordam possibilidades do ensino de História fora do ambiente escolar, destacando suas potencialidades e importância, a grande maioria delas foca em propostas de atividades em apenas um espaço no entorno da escola ou, quando muito, em outros bairros da cidade em que os estudantes vivem. Em minhas buscas, encontrei apenas um trabalho, ainda em andamento, que se dispõe a discutir mais diretamente a proposta de viagens com a finalidade pedagógica. Tal trabalho, desenvolvido por Isaque Franco, mestrando da Universidade de Santa Maria, foi apresentado no Grupo de Reflexão Docente “Ensino de História e Patrimônio Cultural”, no III Congresso Nacional do ProfHistória: balanços e perspectivas sobre a formação de professores de História, sob o título “Viajar é reinterpretar o passado e inventar o futuro: narrativa de uma viagem de estudos como ferramenta pedagógica interdisciplinar”, no qual o professor-pesquisador reflete sobre sua prática pedagógica de levar seus estudantes para conhecer sítios históricos na região de fronteira entre Argentina e Brasil, onde é possível estudar sobre a atuação dos jesuítas na região. Entretanto, até o momento, os anais do evento não foram publicados com o texto completo das apresentações, tampouco seu trabalho completo consta na base de dissertações defendidas no ProfHistória.

A análise desses trabalhos permite observar um campo fértil de experiências e reflexões sobre o ensino de História em diálogo com o território, o patrimônio e a memória. No entanto,

ainda são escassas as propostas que abordam diretamente o uso pedagógico de viagens escolares a museus históricos em outras cidades, como a que será apresentada nesta dissertação. Assim, o presente trabalho busca contribuir para essa lacuna, articulando fundamentos teóricos a uma proposta prática, viável e replicável por outros docentes da educação básica.

1.3. Aprendizado em espaço não escolar: desafios

A carência de trabalhos que abordam essa perspectiva metodológica específica — o uso de viagens escolares para a realização de práticas de ensino de História em museus e outros espaços culturais distantes do entorno imediato da escola — reflete uma lacuna mais ampla, que se refere à prática em si. A realização dessas atividades depende muito do contexto socioeconômico da escola e da região em que está inserida, de políticas públicas de financiamento, incentivo ou até de liberação das atividades e, principalmente, do engajamento de toda a comunidade escolar.

Dentre os desafios enfrentados para a realização deste tipo de atividades pedagógicas, destacam-se aquelas de ordem material, como a dificuldade em obter recursos financeiros para custear transporte, alimentação, ingressos, entre outros; as de natureza burocrática, relacionadas às autorizações, seguros e trâmites legais; e as de caráter logístico e pedagógico, como a dificuldade de acesso a esses equipamentos em algumas regiões do país, a preocupação com a segurança dos estudantes, o receio frente à novidade e, em alguns casos, a falta de conhecimento das possibilidades educativas e o engajamento necessário por parte dos profissionais de educação — muitas vezes exauridos em decorrência das longas jornadas de trabalho, acúmulo de funções, cobranças excessivas.

No plano jurídico-político, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura, no artigo 215 “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” cabendo ao Estado apoiar e incentivar sua valorização e difusão (Brasil, 1988). A emenda constitucional nº 48/2005 acrescentou o §3º ao artigo 215, determinando a criação do Plano Nacional de Cultura (Brasil, 2005); este foi posteriormente instituído pela Lei nº 12.343/2010, com diretrizes que incluem a democratização do acesso aos bens culturais (Brasil, 2010). Essa moldura normativa ampara iniciativas escolares que promovem o encontro dos estudantes com museus, arquivos, centros culturais e outros espaços de memória.

Em 2014 foi sancionada a Lei 13.018, que instituiu “a Política Nacional de Cultura Viva” tendo “como base a parceria da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com a sociedade civil no campo da cultura, com o objetivo de ampliar o acesso da população

brasileira às condições de exercício dos direitos culturais”. Dentre seus objetivos, destacam-se: “VII — promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural; VIII — potencializar iniciativas culturais, visando à construção de novos valores de cooperação e solidariedade, e ampliar instrumentos de educação com educação; IX - estimular a exploração, o uso e a apropriação dos códigos, linguagens artísticas e espaços públicos e privados disponibilizados para a ação cultural” (Brasil, 2014). A lei propõe a integração entre atividades culturais e educacionais, mas pouco tem sido feito, por parte do poder público, para incentivá-las — sobretudo no que diz respeito ao financiamento.

Desde 2023, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 5.076/2023, de autoria do deputado federal Fábio Costa, que propõe instituir o Programa Nacional de Turismo Educativo (PRONTE), “com a finalidade de possibilitar visitas monitoradas dos estudantes de escolas públicas ao patrimônio histórico, turístico, paisagístico e ambiental” (Brasil, 2023). O projeto busca “garantir a democratização das informações culturais, artísticas, turísticas e históricas” e, segundo o artigo 3º, prevê “a realização de visitas monitoradas dos alunos da rede pública de ensino aos parques, praças, ruas, bairros históricos, monumentos, teatros, bibliotecas e universidades”, cabendo ao Ministério do Turismo preparar roteiros regionais e uma escala de participação das escolas, de modo que todas possam aderir ao programa. Embora se observe a ausência de participação de profissionais da educação no planejamento das atividades – o que poderia ter sido construído em parceria com o Ministério da Educação –, um aspecto positivo é a previsão de apoio financeiro às escolas públicas que se inscrevessem no programa. Tal medida, ao menos em tese, poderia amenizar a histórica desigualdade de acesso entre estudantes das redes pública e privada a atividades educativas realizadas fora da escola. Contudo, o projeto segue em tramitação lenta nas comissões da Câmara dos Deputados, sem previsão para votação final, evidenciando que o investimento em educação e cultura ainda não figura entre as prioridades nacionais.

Apesar da falta de investimentos e incentivo por parte do poder público, o aprendizado em espaços fora da escola – como em museus – tem sido amplamente discutido por teóricos da educação e da museologia. Nessa perspectiva, os museus não devem ser entendidos apenas como depositários de objetos antigos ou raros, mas sim como espaços de mediação cultural, onde diferentes narrativas e memórias são construídas e compartilhadas. Inspirada nas reflexões de Dominique Poulot (2013) – historiador francês e referência mundial em estudos de museologia crítica, patrimônio cultural e história dos museus –, pode-se compreender essas instituições como lugares que desempenham papel crucial na formação de identidades

coletivas, oferecendo à sociedade oportunidades de refletir sobre si mesma, sobre seu passado e seu futuro. Essa dimensão torna-se especialmente relevante para o ensino de História, pois permite aos estudantes compreender como as narrativas históricas são construídas e como elas influenciam nossa percepção de mundo.

Outro desafio a ser enfrentado é a falta de formação dos professores para utilizar espaços não escolares como ambientes legítimos de aprendizado. Muitos não se sentem seguros ou preparados para planejar e conduzir atividades nesses espaços, o que acaba limitando seu potencial pedagógico. Alguns professores sequer conhecem o repertório de museus e espaços culturais disponíveis em sua região. Nesse sentido, propostas como o guia, que compõe essa dissertação, podem contribuir oferecendo orientações práticas, sugestões de atividades e até mesmo um levantamento dos espaços com potencial educativo, facilitando o trabalho docente e incentivando a diversificação das experiências de aprendizagem.

Tratando especificamente dos museus, há ainda a distância entre o discurso museal e o público escolar. Muitas vezes, as exposições são planejadas sem considerar as necessidades e o nível de conhecimentos prévios dos estudantes – especialmente das séries iniciais da educação básica –, o que pode resultar em experiências frustrantes ou pouco significativas. Daí a importância de se pensar a mediação, que é essencial para superar essa distância, bem como a elaboração de atividades pré e pós-visita, que não apenas contextualizem a experiência, mas também favoreçam a construção de sentidos e a ampliação da compreensão histórica.

1.4. A função educativa dos museus e a crítica às narrativas hegemônicas

A proposta de levar estudantes a museus como parte do processo de ensino-aprendizagem em História deve ser acompanhada de uma análise crítica sobre o papel dessas instituições na construção e na transmissão de narrativas históricas.

O historiador e museólogo Ulpiano Bezerra de Meneses (1984, p. 198), referência importante nos debates sobre museus no Brasil, ao analisar os museus de cidade na América Latina naquela época, observava que muitas dessas instituições ainda operavam a partir de uma lógica que buscava "recompor, num passado mítico e nostálgico, a ordem no caos urbano". Essa abordagem oferece ao público uma leitura "simplificadora e monovalente das contradições históricas", apresentando a cidade e a sociedade como entes estáveis e harmônicos, e invisibilizando conflitos, desigualdades e experiências de grupos marginalizados. Para Meneses, temas como marginalização urbana, crise de habitação e tensões sociais deveriam ocupar espaço nos acervos, ao lado dos assuntos tradicionalmente considerados inofensivos.

Nesse sentido, a visita a um museu deve ser mediada de forma crítica, permitindo aos estudantes problematizar as versões da história apresentadas.

Embora Meneses tenha escrito essas reflexões nos anos 1980, elas permanecem atuais e dialogam com a análise de Dominique Poulot que, em sua obra *Museu e Museologia*, aborda a transformação do papel dos museus ao longo do tempo. Segundo ele, há uma mudança paradigmática que desloca os museus de meros "depósitos" de objetos para instituições que expõem, interpretam e dialogam com o público. Poulot (2013, p. 293) destaca que os museus devem desenvolver uma "pedagogia do olhar" e se reinventar como agentes de transformação social, ao invés de apenas conservar e exibir, ainda que, na prática, muitos continuem a operar sob a lógica da seleção e hierarquização cultural.

Esse olhar crítico é indispensável especialmente no contexto latino-americano, onde o patrimônio historicamente refletiu a ótica dos grupos dominantes. Fernando Pasquotte Siviero (2014) lembra que, durante muito tempo, o patrimônio brasileiro esteve restrito a bens materiais que reforçavam uma narrativa nacional eurocêntrica e elitista. A mudança conceitual que passou a incorporar o termo "patrimônio cultural", em vez de "patrimônio histórico e artístico", abriu caminho para a valorização de referências culturais diversas e para o reconhecimento da pluralidade que constitui a nação.

Como lembram Pereira e Oriá (2012), a relação entre educação e patrimônio não pode ser reduzida a uma técnica de ensino, mas deve ser entendida como dimensão processual, capaz de sensibilizar alunos, professores e comunidade escolar na construção de suas memórias. Nesse sentido, a política de patrimônio no Brasil sempre esteve, ainda que de modo irregular, vinculada a uma missão educativa: preservar bens culturais significa legar às gerações futuras um passado que fortaleça identidades e pertencimentos coletivos. É nesse horizonte que emerge, na década de 1980, a experiência da museóloga Maria de Lourdes Horta, que difunde o conceito de Educação Patrimonial no Museu Imperial de Petrópolis. Inspirada no termo *Heritage Education*, sua proposta consistia em um “instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (Horta, 1999, p. 6)¹⁰. Embora inovador, esse modelo foi criticado por seu caráter instrumental, centrado no objeto museológico, e por desconsiderar os sujeitos da aprendizagem como protagonistas (Pereira; Oriá, 2012).

¹⁰ O I Seminário de Educação Patrimonial ocorreu em 1983 no Museu Imperial de Petrópolis, reunindo profissionais da museologia e da educação para discutir processos de apropriação social do patrimônio, marco inicial para a institucionalização da Educação Patrimonial no Brasil.

A discussão sobre os museus como espaços de poder e representação social pode ser aprofundada ao se considerar que eles não apenas expõem objetos, mas constroem narrativas e definem o que é digno de ser lembrado ou esquecido. Ulpiano Meneses (1984) já apontava que os museus de cidade, ao enfatizarem uma visão nostálgica e idealizada do passado urbano, tendem a excluir conflitos, desigualdades e experiências de grupos marginalizados. Para o autor, essas instituições são muitas vezes construídas para oferecer uma “leitura estabilizadora” da história, reafirmando um ideal de progresso contínuo e harmonia social, quando, na verdade, o tecido urbano é feito de rupturas, lutas e disputas de memória¹¹.

O surgimento dos museus modernos esteve profundamente relacionado aos processos de colonização europeia. As expedições coloniais recolhiam – muitas vezes por meio da pilhagem – objetos, artefatos e práticas culturais dos povos dominados, que posteriormente eram exibidos como símbolos de poder das nações colonizadoras (Macmanus, 2013, citado por Setton & Oliveira, 2017, p. 13). A própria arquitetura e as regras de acesso a esses espaços reforçavam seu caráter elitista, como demonstra o caso inglês, onde somente a partir de 1870 o público pôde acessar os museus, condicionado a critérios de vestimenta e higiene. Essa origem colonial e excludente dos museus reforça a necessidade de repensar seu papel na contemporaneidade, superando hierarquias e exclusões históricas.

Dominique Poulot (2013) analisa como os museus passaram historicamente de instituições de conservação para espaços de comunicação cultural, sem, contudo, se livrarem das tensões entre memória oficial e memórias subalternas. Ele destaca que, apesar dos avanços na museologia crítica, muitos museus ainda operam sob a lógica da seleção e hierarquização cultural, o que exige abordagens educativas que estimulem o olhar problematizador do visitante.

Nesse mesmo sentido, Roca (2019) argumenta que os museus não podem ser compreendidos como depósitos neutros de objetos, mas como espaços políticos capazes de questionar e desconstruir relatos oficiais. Em sua análise sobre a exposição *Além da fronteira*, no Museu Etnográfico de Buenos Aires, a autora mostra como o trabalho educativo buscava desestabilizar a versão hegemônica da chamada “Conquista do Deserto”, que por décadas representou o território indígena como vazio ou bárbaro. Por meio de atividades interativas e

¹¹ As tensões entre memória e história, discutidas por autores como Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (1990), evidenciam que a memória é sempre seletiva e situada, enquanto a História busca uma interpretação crítica e fundamentada das fontes. Essa distinção se articula com os debates sobre os usos públicos e políticos do passado, que podem mobilizar narrativas históricas para legitimar identidades, políticas e projetos sociais (Rusen, 2001). Tais tensões atravessam o ensino de História pois exigem que o professor atue como mediador crítico, auxiliando os estudantes a compreender que toda narrativa exposta (no espaço escolar ou fora dele) é fruto de escolhas, silenciamentos e disputas (Fonseca, 2003; Bittencourt, 2008).

dialógicas, os visitantes eram levados a perceber os paradoxos dessa narrativa e a formular novas perguntas sobre o passado. Esse exemplo reforça a ideia de que os museus, quando mediados criticamente, podem abrir caminho para interpretações plurais e para a valorização das memórias silenciadas.

Áurea Pinheiro (2015) propõe a noção de uma “educação dos sentidos” nos museus, que vá além da transmissão de informações técnicas e permita aos sujeitos uma experiência de afetação e questionamento. Segundo ela, é necessário promover um deslocamento do olhar do visitante, ajudando-o a perceber o que está ausente, o que foi silenciado, e a compreender que o patrimônio exposto é resultado de escolhas políticas e culturais. Essas reflexões são fundamentais para orientar a mediação pedagógica nas aulas-passeio, de modo que a visita não apenas transmita conteúdos, mas também forme um olhar crítico sobre as narrativas históricas.

1.5. Por um processo de ensino e aprendizado dialógico, crítico e emancipador

A realização de experiências educativas fora do espaço escolar não deve ser descolada do contexto escolar, tampouco encarada como lazer esvaziado de sentido formativo. Tais atividades, quando pensadas a partir de uma concepção crítica e freiriana, tornam-se poderosas ferramentas de formação cidadã. Como observa Átila Tolentino (2022, p. 108), esses processos educativos devem ser "construídos de forma coletiva e dialógica", valorizando os diferentes saberes, cosmovisões e referências culturais dos grupos sociais envolvidos.

Essa perspectiva encontra eco nas Diretrizes da Portaria do IPHAN nº 137/2016, que orientam as práticas de educação patrimonial, as quais reconhecem o patrimônio como campo de disputa simbólica, em que as memórias dominantes são muitas vezes impostas por agentes públicos em detrimento de narrativas silenciadas (IPHAN, 2016).

O pensamento de Paulo Freire, educador pernambucano e referência internacional da pedagogia crítica, é fundamental nesse contexto. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento”, mas sim promover a escuta e o diálogo, de modo que os saberes dos educandos devem ser respeitados e incorporados aos processos pedagógicos. Tal postura estabelece uma relação íntima entre o currículo escolar e a experiência de vida dos estudantes (Freire, 1996, p. 22).

A crítica de Pereira e Oriá (2012) também aponta que a política de preservação no Brasil, especialmente no século XX, esteve marcada por uma seleção excludente, que privilegiou o barroco e os bens vinculados às elites — casas-grandes, igrejas e fortes militares — em detrimento de senzalas, bairros operários e favelas. Essa seleção, tributária de uma

“memória nacional oficial, excludente e celebrativa dos feitos dos heróis nacionais” (Fernandes, 1993; Canclini, 1994; Le Goff, 1990), mostra como memória e patrimônio estão profundamente inseridos em disputas de poder. A educação patrimonial crítica, ao contrário, deve problematizar essas escolhas, evidenciando ausências e silenciamentos. Nesse sentido, como enfatizam Pereira e Oriá (2012), cabe à escola abordar o patrimônio não apenas como herança a ser preservada, mas como campo de conflito e de resignificação social.

Inspirado em Freire, César Muñoz propõe a "pedagogia da vida cotidiana", que valoriza o aprendizado enraizado nas experiências vividas. Para Muñoz (2005, p. 34), "a vida cotidiana é o espaço onde se constroem os saberes, as práticas e as relações que dão sentido à existência humana". Assim, museus, praças e demais espaços culturais são compreendidos como territórios educativos, nos quais o conhecimento histórico se materializa, dialoga com a realidade concreta dos sujeitos e potencializa a construção de consciências críticas e emancipatórias.

Essa perspectiva evidencia que práticas educativas críticas só podem se realizar plenamente quando conectadas às experiências sensíveis e concretas dos sujeitos. Por isso, é fundamental compreender o papel da experiência como categoria central do aprendizado histórico.

1.6. Experiência

O destaque dado à experiência nas práticas educativas críticas insere essa categoria no centro do debate sobre ensino de História fora da escola. Na tradição filosófica alemã, a noção de *Erfahrung* (Benjamin, 1987) distingue-se da mera vivência (*Erlebnis*) por seu caráter acumulativo, reflexivo e transformador. Enquanto *Erlebnis* refere-se a eventos isolados e efêmeros – como poderíamos considerar o consumo rápido de informações em aulas expositivas –, a verdadeira *Erfahrung* exige mediação sensorial e temporal, integrando passado e presente numa relação dialética (Gadamer, 2012). Essa distinção é crucial em qualquer processo de ensino-aprendizagem e, no caso do ensino de História, acredito que os espaços culturais – museus, sítios arqueológicos, centros de memória, entre outros – materializam a possibilidade de *Erfahrung*, pois permitem que os estudantes analisem objetos, percorram espaços e confrontem narrativas, superando a abstração dos livros didáticos. Como demonstra Circe Bittencourt (2008, p. 134), "o contato direto com vestígios históricos transforma o conhecimento em uma experiência corporal, não apenas intelectual".

Uma das principais características do aprendizado em espaços não escolares é

justamente o potencial de promover experiências sensoriais. Ao contrário da sala de aula, onde o conhecimento circula principalmente por meio de textos e explicações orais, os museus oferecem uma experiência mais concreta, na qual os visitantes podem ver, tocar (quando permitido), ouvir e até mesmo cheirar elementos relacionados à temática. David Lowenthal (1998) argumenta que essa imersão sensorial é essencial para a compreensão histórica, pois o passado não pode ser conhecido apenas pela via racional; ele precisa ser experimentado também de forma sensível e emocional, uma vez que as conexões com o passado são construídas tanto pela mente quanto pelas experiências que mobilizam todo o corpo e afetam a percepção do mundo.

A proposta de promover o ensino de História fora do ambiente escolar também se alinha com a teoria da *Aprendizagem Significativa* do psicólogo da educação David Ausubel. De acordo com Marco Antonio Moreira (2001, p. 43), nessa perspectiva, o conhecimento é mais efetivamente assimilado quando se relaciona, de forma substantiva, aos conhecimentos prévios do aprendiz, sendo necessário que os conteúdos façam sentido e estejam conectados à sua realidade: “o conhecimento, para ser significativo, precisa ter sentido para quem aprende, estar relacionado à sua realidade, às suas vivências, às suas experiências”. Produzir conhecimento histórico, portanto, em contato direto com objetos, memórias e espaços patrimoniais, permite aos estudantes estabelecerem relações concretas entre o passado e o presente, favorecendo não apenas a construção de saberes, mas também o desenvolvimento de consciência histórica.

Essa concepção dialoga, ainda, com o pensamento do filósofo e pedagogo John Dewey (1971, p. 14), para quem “toda experiência verdadeira é educativa”, desde que possibilite uma relação ativa do sujeito com o mundo que o cerca. Sob essa ótica, o museu se apresenta como um espaço privilegiado para práticas educativas que favorecem a construção de significados, articulando patrimônio, a memória e a cultura. Ao integrar elementos sensoriais, contextos históricos e reflexões críticas, essas experiências ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes de seu lugar na história.

Assim, compreender o papel da experiência no ensino de História implica reconhecer que a aprendizagem não se limita ao acúmulo de informações, mas envolve a vivência integrada de conteúdos, emoções, sentidos e reflexões críticas. Quando planejadas de forma intencional, as atividades em espaços culturais transformam-se em oportunidades para que o estudante se perceba como sujeito histórico, capaz de interpretar o mundo a partir de múltiplas narrativas e temporalidades. É nesse horizonte que se insere a proposta desta pesquisa: articular fundamentos teóricos sobre a experiência histórica com uma prática pedagógica concreta, capaz

de romper os limites físicos e simbólicos da sala de aula tradicional e de potencializar a construção de significados por meio do contato com o patrimônio, a memória e a cultura.

1.7. As diretrizes do IPHAN para a educação patrimonial

A discussão sobre a centralidade da experiência no aprendizado histórico dialoga com os marcos normativos da educação patrimonial no Brasil. As Diretrizes da Portaria nº 137/2016 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), mencionadas anteriormente, constituem um importante referencial para práticas educativas que buscam integrar participação social, território e produção coletiva de sentidos.

De modo sintético, as diretrizes são:

I- Participação social: incentivar o protagonismo dos diferentes grupos sociais na formulação, implementação e execução de ações educativas, assegurando que o patrimônio cultural seja compreendido como construção coletiva.

II- Integração ao cotidiano: articular os bens culturais aos espaços de vida das pessoas, aproximando a escola das práticas sociais, dos usos e significados do território.

III- Valorização do território: reconhecer o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por múltiplas estratégias pedagógicas.

IV- Afetividade: favorecer relações de estima e pertencimento como dimensões centrais para a preservação do patrimônio cultural.

V- Conflito e negociação: compreender que tanto a memória quanto o patrimônio não são neutros, mas campos de disputa entre diferentes sujeitos, setores e grupos sociais.

VI- Intersetorialidade: articular a preservação do patrimônio cultural com políticas de cultura, turismo, educação, meio ambiente, saúde, planejamento urbano e outras áreas correlatas.

VII- Sustentabilidade: associar a preservação do patrimônio cultural a práticas de sustentabilidade local, regional e nacional.

VIII- Transversalidade e interdisciplinaridade: inserir o patrimônio cultural de forma integrada às diferentes disciplinas e níveis de ensino, respeitando especificidades etárias e contextuais.

Para além das diretrizes oficiais do IPHAN, a educação patrimonial no Brasil tem experimentado um avanço teórico significativo. Simone Scifoni (2022) alerta que a abordagem tradicional da educação patrimonial muitas vezes reproduz o discurso autorizado, aliado ao poder estatal, que normaliza certas memórias como universais e invisibiliza o patrimônio do

cotidiano. A partir de 2006, marcas desse modelo passaram a ser problematizadas por uma virada epistemológica, que põe em primeiro plano saberes locais e práticas comunitárias. Instrumentos como o inventário participativo – previsto no manual de 2016 – passaram a promover, de modo mais sistemático, uma educação patrimonial em que os próprios sujeitos são protagonistas na produção de memórias e narrativas. Essa abordagem dialoga com o pensamento de Paulo Freire ao priorizar o diálogo e a produção coletiva de sentido, ao passo em que expande o horizonte do professor como mediador da experiência sensível e crítica.

Tal diálogo também pode ser percebido nas próprias diretrizes do IPHAN, sobretudo em três aspectos: o respeito aos saberes dos educandos, a valorização da experiência cotidiana como espaço de formação e a cidadania como construção política. Para Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e não pode se dar de forma autoritária ou impositiva, mas por meio do diálogo e da escuta. A educação patrimonial, ao priorizar a participação social e a afetividade, coloca em prática esse princípio, estimulando que os sujeitos sejam protagonistas na interpretação e preservação de seus patrimônios.

Além disso, a ênfase no território como espaço educativo (diretriz III) e na integração ao cotidiano (diretriz II) reforça a perspectiva freiriana de que a escola deve estar conectada à vida e às experiências concretas dos estudantes. Do mesmo modo, a compreensão de que memória e patrimônio são campos de conflito (diretriz V) converge com a noção de que a cidadania não é dada, mas construída historicamente na luta, “jamais terminada, que demanda engajamento, clareza política, coerência e decisão” (Freire, 1994, p. 119).

Assim, a proposta de aulas-passeio que sustenta esta dissertação encontra respaldo direto nessas noções, pois busca articular participação, diálogo, experiência sensível e reflexão crítica, compreendendo o patrimônio como campo de disputas e de construção coletiva de sentidos. Ao colocar os estudantes em contato com museus, praças, centros culturais e espaços de memória, pretende-se contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os usos do passado e de intervir no presente em favor de uma sociedade mais democrática e plural.

1.8. Escola, museu e cidade: territórios de aprendizagem viva

A cidade deve ser compreendida como um artefato social e, por isso, como território privilegiado para o ensino de História. Longe de ser apenas cenário, ela é um espaço atravessado por marcas dos mais diversos tempos, por histórias, símbolos e sentidos acumulados. Como observa Meneses (1984, p. 198): “todo artefato é, ao mesmo tempo, produto e vetor de relações

sociais”, o que qualifica o espaço urbano como um documento vivo à espera de ser lido historicamente.

Se Meneses enfatiza a cidade como produto e vetor de relações sociais, Sandra Jatahy Pesavento (2007) corrobora essa visão ao propor a leitura da cidade como documento histórico, chamando atenção para a sensibilidade necessária para interpretar seus vestígios.

A autora descreve como a leitura da cidade enquanto documento histórico: tal leitura requer sensibilidade para identificar vestígios, compreender significados simbólicos e reconhecer que a materialidade urbana expressa tanto permanências quanto rupturas. Nesse sentido, a cidade não é um cenário estático, mas um organismo vivo que dialoga com os sujeitos que a habitam e visitam.

Na proposta pedagógica desenvolvida nessa pesquisa, a princípio no Circuito Cultural da Praça da Liberdade, os estudantes terão a oportunidade de se apropriar criticamente desse território, compreendendo como ele foi constituído historicamente, quais usos e funções esse território assumiu ao longo do tempo e quais memórias – celebradas ou silenciadas – se fazem presentes ali. Tal processo fomenta não apenas a aprendizagem histórica, mas também o desenvolvimento da cidadania crítica.

Ao atuar "com a escola, na escola e para além da escola", como sugere Tolentino (2022), a educação patrimonial tem o potencial de romper com os muros da escola e valorizar o cotidiano como campo pedagógico. A travessia entre escola, museu e cidade torna-se, assim, um exercício metodológico que integra reflexão, experiência e ação. A escola deixa de ser apenas ponto de partida e torna-se mediadora, conduzindo os estudantes a olhar o museu, que por sua vez aponta para a cidade, reforçando que o patrimônio não está confinado aos edifícios museológicos, mas se estende aos espaços públicos, às ruas e às paisagens urbanas.

Ao refletir sobre as relações entre memória e espaço urbano, o historiador francês Pierre Nora (1993) destaca que certos sítios se tornam marcos significativos para a coletividade, carregando valores simbólicos e afetivos. No contexto do ensino de História, esses locais – como monumentos, praças ou edifícios históricos – podem ser explorados de forma crítica, estimulando os estudantes a questionar por que alguns elementos do passado são preservados e celebrados, enquanto outros permanecem invisibilizados. No ensino de História, identificar, problematizar, discutir a opção por certos monumentos, praças ou ruas são celebrados e outros ignorados contribui para que os estudantes compreendam que a memória coletiva é construída politicamente. A escola, nesse sentido, pode promover leituras e “escritas” críticas da cidade, mobilizando práticas criativas e dialogais que ajudem a desvendar e questionar a memória

oficial.

O trabalho educativo com o território requer metodologias que favoreçam a observação, o questionamento e a interpretação. Bittencourt (2018) sugere que a “leitura da paisagem” é uma prática pedagógica que amplia a compreensão histórica, pois integra elementos arquitetônicos, toponímia, uso dos espaços e narrativas orais de seus habitantes. A cidade, nessa abordagem, é vista como um “laboratório de história viva”, onde o passado é continuamente reelaborado.

Além disso, compreender a cidade como patrimônio vivo implica reconhecer os conflitos que atravessam sua configuração e preservação. Françoise Choay (2001) alerta que as políticas de preservação muitas vezes privilegiam patrimônios monumentalizados, em detrimento da valorização de práticas culturais cotidianas e de patrimônios ligados a grupos marginalizados. A atuação pedagógica nesse contexto deve incluir a crítica a tais seleções, mostrando que o patrimônio é uma construção social marcada por exclusões e disputas.

Por essas vias – leitura da cidade como artefato, mediação entre escola, museu e cidade e problematização dos lugares de memória – emerge uma proposta pedagógica potente: a travessia consciente que transforma a cidade em sala de aula ampliada. Nesse contexto, o estudante deixa de ser observador passivo para se tornar sujeito histórico capaz de ler, problematizar e intervir nos espaços urbanos. A prática educativa fora da escola, ancorada no diálogo entre patrimônio, memória e cidade, constitui, assim, uma via para um ensino de História dialógico, crítico e emancipador.

1.9. Patrimônio, memória e identidade: o papel da História na construção de sujeitos conscientes

A memória desempenha papel central na constituição das identidades individuais e coletivas. Como argumenta o historiador francês Pierre Nora (1993), a aceleração das transformações sociais, culturais e tecnológicas fragmentou e enfraqueceu a continuidade da memória coletiva, que antes se transmitia de maneira mais orgânica entre as gerações. Em resposta a essa perda, os indivíduos e as sociedades passaram a criar e preservar o que ele chama de “lugares de memória” (*lieux de mémoire*): monumentos, museus, arquivos, datas comemorativas, símbolos nacionais, entre outros. Esses lugares são construções físicas e também simbólicas e culturais, que buscam fixar um passado que já não é mais vivido organicamente.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há mais memória espontânea, que é necessário criar arquivos, manter aniversários, organizar comemorações, pronunciar discursos, inscrever em pedras – porque essas operações não são mais naturais. (Nora, 1993, p. 13)

Essa discussão pode ser ampliada à luz da análise de François Hartog (2006) sobre os *regimes de historicidade*. Segundo o autor, vivemos hoje sob o predomínio de um “presentismo”¹², no qual a evidência histórica – baseada na crítica das fontes e no distanciamento temporal – perde espaço para formas de relação com o passado ancoradas na memória e no patrimônio. Nesse contexto, a memória não apenas ocupa lugar central, mas muitas vezes se sobrepõe à narrativa histórica, mobilizando afetos e identidades como legitimadores de discursos e políticas. Essa inversão apresenta desafios ao ensino de História, pois exige que o professor atue como mediador crítico entre narrativas memorialísticas e interpretações históricas fundamentadas. Assim, o ensino de História deve ajudar os estudantes a compreender tanto o valor da memória quanto seus limites, equilibrando emoção e análise.

Como observa Tolentino (2016), não há memória neutra: toda seleção patrimonial é um ato político, que envolve escolhas, exclusões e disputas de poder. Trabalhar com os “lugares de memória” permite problematizar com os estudantes quem decide o que deve ser lembrado, o que é esquecido e como o passado é representado no presente. Isso aproxima a História da vida cotidiana e das experiências dos estudantes, promovendo um ensino de História mais crítico e reflexivo.

Nesse cenário, pensar o patrimônio cultural exige uma abordagem crítica. Nesse sentido, Áurea Pinheiro (2015) propõe uma “museologia da emancipação”, baseada na ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, que considera a pluralidade dos conhecimentos e rompe com a imposição de paradigmas hegemônicos. Atribuir sentido ao patrimônio envolve reconhecer a multiplicidade de culturas, valores e histórias que compõem a experiência humana.

Nesse sentido, o papel do ensino de História não é apenas transmitir informações, mas contribuir para desenvolver nos estudantes a capacidade de se reconhecerem como sujeitos históricos, conscientes de que as representações do passado são construções sociais, e capazes de interagir com o patrimônio cultural de forma reflexiva, crítica e afetiva. Ao se apropriarem

¹² Hartog (2006) define o “presentismo” como um regime de historicidade caracterizado pela centralidade do presente nas formas de experiência do tempo. Nesse regime, o passado e o futuro são constantemente reinterpretados e apropriados a partir das urgências e sensibilidades do presente, o que afeta também a prática docente de História, pois desloca a ênfase da análise crítica das fontes para a valorização de memórias e patrimônios que evocam pertencimento e identidade.

desse conhecimento, tornam-se aptos a participar ativamente das disputas de memória e identidade que atravessam a vida social.

1.10. A democratização do acesso aos bens culturais e o combate à desigualdade

Um dos grandes desafios do ensino de História no Brasil é garantir que todos os estudantes tenham acesso aos bens culturais. A desigualdade histórica de acesso aos museus e centros culturais reproduz as desigualdades sociais mais amplas e compromete a função pública dessas instituições. Nesse contexto, acredito a escola pública tem papel fundamental na democratização do acesso à cultura e ao patrimônio, especialmente para estudantes que dificilmente teriam contato com esses espaços por iniciativa própria ou de suas famílias.

Historicamente, os museus foram concebidos como espaços sacralizados, destinados a grupos privilegiados e afastados das classes populares. A ideia de que apenas alguns poderiam usufruir de seus acervos reforçou barreiras simbólicas e culturais que ainda persistem no imaginário social. Como mostra a literatura, essa percepção de museus como lugares “sagrados” contribui para consolidar a crença de que se trata de um lazer exclusivo de elites. Enfrentar esse desafio significa defender a democratização do acesso como princípio fundamental, especialmente por meio da escola pública, de modo a romper com as barreiras materiais e simbólicas que ainda restringem o pleno direito à cultura.

Fernando Siviero (2014) alerta que a educação patrimonial não pode ser concebida como uma simples transmissão de informações sobre bens culturais, pois isso perpetuaria uma lógica instrutivista e clientelista. Em vez disso, é necessário pensar em práticas dialógicas que reconheçam os sujeitos sociais como protagonistas na preservação e valorização do patrimônio, incorporando seus saberes, experiências e perspectivas. Aqui, o termo “dialógico” é compreendido em sentido bakhtiniano: um processo de construção de sentido que se dá no encontro entre diferentes vozes, horizontes culturais e pontos de vista (Bakhtin, 1997). Na educação patrimonial, isso implica criar espaços de escuta e negociação simbólica, nos quais o patrimônio deixa de ser apresentado como verdade única para se tornar objeto de debate e resignificação coletiva.

Ao considerar o patrimônio como direito social, o IPHAN (2014) defende que a preservação deve ocorrer "desde e com" os detentores dos bens culturais, numa abordagem que respeite seus saberes, medos, dúvidas e potencialidades. Essa concepção se articula à proposta de Paulo Freire (1994) de uma educação democrática e cidadã, voltada para a transformação social.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o patrimônio como tema transversal e interdisciplinar, a ser abordado não apenas na disciplina de História, mas em todo o currículo escolar. Projetos como os roteiros de aula-passeio, quando bem elaborados, contribuem diretamente para essa integração curricular e para o desenvolvimento de competências como empatia, pensamento crítico, responsabilidade e participação.

A educação patrimonial crítica propõe um rompimento com abordagens instrutivistas, normativas e descontextualizadas, frequentemente presentes em ações escolares voltadas ao patrimônio. Para Átila Tolentino (2016), uma das maiores falácias da educação patrimonial tradicional é sua tendência a transformar o patrimônio em algo intocável, desprovido de conflito, imposto como verdade histórica e desvinculado da vida cotidiana dos sujeitos. O autor argumenta que esse modelo contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas e para a reprodução de silêncios históricos, sobretudo em relação a grupos marginalizados.

Em contraponto, a educação patrimonial crítica, inspirada em uma pedagogia freiriana, parte do pressuposto de que o patrimônio é um campo em disputa, construído socialmente, e que deve ser apropriado de forma reflexiva pelos sujeitos. A Portaria do IPHAN nº 137/2016 reforça esse entendimento ao propor diretrizes que valorizam a afetividade, a participação social e a transversalidade no trabalho com o patrimônio. A diretriz que propõe a educação patrimonial como prática “desde e com os detentores dos bens culturais” rompe com a lógica verticalizada de imposição cultural, abrindo espaço para a escuta, o diálogo e a valorização das culturas populares e periféricas.

Fernando Siviero (2014) ressalta que as ações de educação patrimonial devem estar inseridas em um projeto educativo mais amplo, voltado à emancipação dos sujeitos e à formação cidadã. Para ele, o contato com o patrimônio deve estimular o pensamento crítico, o reconhecimento das desigualdades e a capacidade de intervir no mundo. Nesse sentido, a visita pedagógica a museus e centros culturais, quando bem mediada, pode se tornar uma experiência transformadora, em que os estudantes não apenas aprendem sobre o passado, mas problematizam o presente e imaginam outros futuros possíveis.

Assim, neste capítulo, busquei discutir os fundamentos teóricos que sustentam a proposta desta dissertação. Partindo de uma crítica ao ensino de História ainda preso a metodologias tradicionais e pouco conectado à realidade dos estudantes, busquei evidenciar a necessidade de explorar alternativas que envolvam práticas pedagógicas mais concretas e sensíveis. O diálogo com pesquisas do ProfHistória, bem como a análise de autores como Bittencourt, Poulot, Le Goff, Nora, Hartog e Freire, reforçaram a importância de compreender

o patrimônio, a memória e os espaços culturais como elementos centrais para a construção de uma consciência histórica crítica.

A reflexão sobre a experiência (*Erfahrung*), a função educativa dos museus, a leitura crítica da cidade e a democratização do acesso aos bens culturais evidenciou que o ensino de História não pode se restringir aos muros da escola. Ele deve se abrir a territórios de aprendizagem viva, onde o patrimônio se apresenta como campo de disputa simbólica e a educação patrimonial crítica se revela como prática emancipatória.

Dessa maneira, o Capítulo 1 buscou fornecer um arcabouço teórico capaz de fundamentar a defesa de um ensino de História dialógico, crítico e transformador, criando o pano de fundo necessário para a análise dos desafios e possibilidades que serão discutidos no próximo capítulo.

2 – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO FORA DO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*O aprendido é aquilo que fica depois
que o esquecimento fez o seu trabalho.*

Rubem Alves

Essa reflexão de Rubem Alves sintetiza a complexidade do processo de aprendizagem: não se trata apenas de acumular informações, mas de construir sentidos duradouros que resistam ao tempo e ao esquecimento. No ensino de História, essa construção ultrapassa os limites da sala de aula e se enriquece quando articulada a experiências vividas em outros espaços. No entanto, essa dimensão educativa enfrenta desafios que vão desde a falta de recursos e políticas públicas até a ausência de formação específica para os docentes utilizarem plenamente tais espaços. Este capítulo discute esses desafios e explora as potencialidades de uma educação histórica que reconhece o mundo como sala de aula ampliada.

2.1. O cenário do acesso à cultura no Brasil: desigualdade e exclusão

Uma pesquisa realizada pelo Observatório da Fundação Itaú e o Datafolha, publicada no final de 2023, aponta que “mais brasileiros realizaram atividades culturais em 2023 no comparativo com o ano anterior – 96% dos entrevistados neste novo ciclo contra 89% em 2022”¹³. Entretanto, a grande maioria dessas atividades culturais são realizadas de maneira online (como o consumo de músicas e produtos audiovisuais em plataformas de *streaming*). No campo das atividades culturais presenciais que os entrevistados declararam realizar, no topo da lista está a participação em apresentações de música, dança e teatro (45% dos entrevistados) e cinema (33% dos entrevistados). Apenas 26% dos entrevistados afirmaram que uma das atividades culturais que realiza é a visita a museus.

A pesquisa também revelou que a participação em atividades culturais é maior nas classes mais altas e as “pessoas com mais escolaridade também estão propensas a ter mais hábitos culturais. No ensino superior, o índice foi de 100%; no ensino médio, 99%; e, no ensino fundamental, o número cai para 89%” (Fundação Itaú; Datafolha, 2023, p. 34). O dado mais alarmante, porém, é que 53% dos entrevistados afirmaram nunca ter realizado uma visita a um

¹³ Pesquisa “Hábitos culturais” aponta aumento no consumo de cultura. Fundação Itaú. 14/12/2023. Disponível em: <https://www.fundacaoitau.org.br/noticias/noticias/pesquisa-habitos-culturais-aponta-aumento-realizacao-de-atividades> Acesso em 15/05/2024.

museu.

Em resposta à pergunta “Pensando nos hábitos culturais que você tem atualmente, quem você diria que estimulou ou influenciou a fazê-los?” (Fundação Itaú; Datafolha, 2023, p. 60), temos o seguinte cenário: em primeiro lugar, com 29% das respostas, aparecem “Amigos” e, em segundo lugar, com 27% das respostas, aparecem “Professores, escola”, sendo que esse número é maior entre as classes A/B (32%) do que entre as classes D/E (18%)¹⁴. Esses números evidenciam tanto a importância da escola como agente de incentivo cultural quanto as desigualdades de acesso associadas à classe social.

O mapeamento apresentado na publicação *Museu em Números*, do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) em 2011, já sinalizava esse cenário. Ao analisar a distribuição das instituições museológicas no país com o objetivo de orientar políticas públicas para o setor, o estudo aponta que

ainda não passamos do Tratado de Tordesilhas. À exceção da região Sul, há ainda uma concentração de instituições museológicas nas regiões mais ricas, nos municípios com mais de 100 mil habitantes e próximos ao litoral. Isso mostra a necessidade de ampliação das políticas públicas na qual a cultura tenha um papel estratégico e o direito à memória seja um eixo estruturante (IBRAM, 2011, p. xii).

Podemos perceber, portanto, que a visita a museus e centros culturais em geral não ocupa um lugar de prestígio entre os hábitos de lazer da população brasileira, e que o acesso a esses equipamentos é profundamente desigual. Essa desigualdade decorre tanto da oferta limitada – já que muitas cidades menores e do interior não contam com instituições culturais – quanto das barreiras econômicas, como o custo com transporte e ingressos¹⁵, e do pouco tempo livre para o lazer, especialmente entre aqueles cuja rotina é voltada quase exclusivamente à garantia da sobrevivência¹⁶.

Considerando que os professores e a escola ocupam o segundo lugar como principais

¹⁴ Aqui cabe um destaque para o fato de que entre as classes D/E o primeiro lugar nas respostas a essa pergunta fica com “Igreja, grupo religioso” (Fundação Itaú; Datafolha 2023, p. 62).

¹⁵ De acordo com o IBRAM, a grande maioria dos museus brasileiros é gratuita, cobra preços módicos ou possui algum tipo de política de democratização de acesso, como um dia de visitação gratuita por semana ou por mês (IBRAM, 2011, p. 87).

¹⁶ O debate sobre a escala de trabalho 6x1 (jornada prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 1943), na qual o empregado trabalha seis dias consecutivos e folga apenas um), revela como a organização da jornada laboral no Brasil restringe o tempo livre para atividades culturais e de lazer. Pesquisas na área de sociologia do trabalho apontam que a redução do tempo disponível fora do expediente tende a concentrar o lazer no descanso passivo, dificultando práticas culturais que exigem deslocamento, planejamento e engajamento ativo (Antunes, 2009). Atualmente, há propostas legislativas, como a PEC 8/2025 apresentada pela deputada federal Erika Hilton (PSOL-SP), que visam extinguir esse regime e instituir semanas de trabalho de quatro dias (36 horas semanais), argumentando que a mudança ampliaria o tempo livre para lazer, cultura e convivência familiar.

influenciadores de atividades culturais, podemos considerar que há uma grave lacuna na educação brasileira, e em particular no ensino de História, no que se refere ao estímulo à visitação aos museus. Lacuna esta que é mais acentuada na educação pública do que na privada, e em cidades pequenas no interior do que em cidades maiores e em regiões litorâneas.

Mesmo em contextos em que existem iniciativas governamentais para viabilizar o acesso de estudantes aos museus, como o fornecimento de transporte e apoio a professores, essas políticas ainda se mostram insuficientes. Estudos indicam que professores de arte de escolas públicas, após trabalharem um semestre inteiro determinados conteúdos, muitas vezes precisam escolher apenas uma turma para realizar a visita, devido à escassez de recursos (Sabor, 2014). Essa realidade demonstra que, para além da intenção política, há um hiato entre o discurso da democratização do acesso e sua efetivação prática. No cotidiano escolar, isso significa que milhares de estudantes continuam privados do contato com espaços culturais que poderiam enriquecer significativamente sua formação.

2.2. A escola como agente de transformação

José Carlos Libâneo (2012) — referência nos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico, a função social da escola e as desigualdades educacionais no Brasil — alerta que um “dualismo escolar perverso” entre o ensino público e o ensino privado acompanha historicamente a educação brasileira. Embora os professores sejam atores centrais no processo de enfrentamento desse dualismo, há condicionantes estruturais, políticas e institucionais que influenciam diretamente a possibilidade de mudança e que não dependem da mera vontade e iniciativa do corpo docente.

Esse dualismo continua sendo acentuado, por exemplo, por algumas políticas públicas como a recente reforma que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM)¹⁷. Tal projeto ampliou ainda mais a distância entre o já antigo projeto de “uma educação voltada para o trabalho manual [precarizado] para a classe trabalhadora, e uma educação intelectual para as classes

¹⁷ O Novo Ensino Médio (NEM) foi instituído pela Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Entre suas principais mudanças, estavam a ampliação da carga horária mínima anual, a reorganização curricular em uma parte comum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e outra flexível, estruturada em “itinerários formativos”. Críticos apontam que, na prática, o modelo acentuou desigualdades, pois a oferta e a qualidade dos itinerários dependem da infraestrutura e dos recursos disponíveis em cada escola, beneficiando as redes privadas e escolas públicas de maior porte, enquanto limitava as opções nas redes públicas de regiões menos favorecidas. Sobre parte dessa crítica, ver: COSTA, Camila Croso; XIMENES, Salomão Barros. A contrarreforma do ensino médio no Brasil: notas sobre o conteúdo e o processo de aprovação da Lei 13.415/2017. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 1115-1136, out./dez. 2018 e PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso. Novo Ensino Médio: limites e possibilidades de implementação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 41-59, jan./jun. 2019.

dominantes” (Medeiros, 2021, p. 173), com o qual não podemos compactuar.

A realidade escolar brasileira evidencia ainda outras diferenças: em muitas instituições privadas, um professor que deseja levar seus estudantes a um trabalho de campo precisa apenas informar a coordenação e enviar autorização às famílias; quase toda a logística – orçamento, transporte, contratos – é assumida pela gestão escolar. Já nas escolas públicas, não é raro que o mesmo projeto dependa quase exclusivamente do esforço individual do docente, que precisa buscar transporte, resolver questões orçamentárias, providenciar autorizações e lidar com a burocracia, muitas vezes sem apoio institucional.

Esse cenário revela que a democratização do acesso à cultura e aos espaços de aprendizagem histórica não é responsabilidade exclusiva do professorado, mas uma tarefa coletiva que envolve políticas públicas consistentes, gestão escolar comprometida e valorização profissional. Ainda assim, a atuação docente tem papel estratégico para ampliar oportunidades, sobretudo quando busca inserir no currículo experiências que deem visibilidade às histórias e memórias marginalizadas – de povos indígenas, trabalhadores pobres, africanos e descendentes, mulheres, crianças e outros grupos que permanecem à margem das narrativas oficiais.

Nesse sentido, é importante destacar que combater essa desigualdade passa não apenas por democratizar o acesso à cultura e aos diferentes espaços de aprendizado da História, mas também, e principalmente, por proporcionar acesso aos espaços que dão voz à história dos vencidos, dos excluídos das versões oficiais da História, como os povos indígenas, trabalhadores pobres, africanos e descendentes, mulheres, crianças, entre outros.

Se a constituição da História como disciplina no Brasil se deu com o “papel de fortalecer e criar tradições e mitos necessários para a construção de uma identidade nacional” e “a escola era o lugar profícuo para a formação das novas gerações da elite, que então, seriam responsáveis por manter” o *status quo* (Medeiros, 2021, p. 181), marca ainda hoje muito presente no ensino, acredito que uma maneira de romper com isso e inserir a “voz dos excluídos” nos debates escolares, inclusive por meios e caminhos externos ao espaço escolar. Isso levaria os estudantes para espaços nos quais é possível reconhecer outras histórias e avaliar a importância da preservação dessas outras narrativas.

Em conversas com estudantes de escolas municipais e estaduais na cidade de Uberlândia, é comum ouvir reclamações sobre a escola não promover atividades de ensino fora do ambiente escolar. Durante as aulas, ao mencionar locais relacionados à história do Brasil, não é raro ouvirmos questionamentos como “professora, porque você não leva a gente lá?”

Em uma consulta informal - de caráter exploratório e não estatístico - realizada com 51

estudantes de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Messias Pedreiro¹⁸, constatei que 37,3% dos estudantes nunca haviam participado de nenhuma atividade promovida pela escola fora do espaço escolar. Dos 32 que afirmaram ter participado de alguma atividade, 25% se lembram de ter sido apenas uma vez na vida. Quando analisamos os locais onde as atividades foram realizadas, podemos deduzir que a grande maioria das atividades (visitas a parques, clubes, IFTM, DMAE, circo, hidrelétrica, entre outros) não possui relação direta com o ensino de História. Apesar de partirmos de uma consulta pequena, aliando esses dados à percepção que temos dos estudantes das várias escolas por onde passamos nos últimos anos e das conversas com outros professores, podemos perceber que o ensino formal de História nas escolas públicas de Uberlândia ainda permanece majoritariamente preso aos muros da escola, não se aproveitando sequer os espaços museais da cidade – quanto mais os da região – que poderiam enriquecer esse processo de ensino aprendizagem.

Entre os mesmos alunos consultados, foi possível perceber que a maioria tem o costume de viajar com suas famílias mas, normalmente, essas viagens têm como foco visitas a parentes ou atividades de lazer que não se vinculam atividades culturais. Ou seja, mesmo entre as famílias de estudantes com condições e costume de viajar, o hábito de visitar espaços culturais nas cidades de destino é pouco frequente.

Quando questionados sobre o conhecimento acerca de alguns dos muitos espaços culturais da cidade de Uberlândia, que poderiam ser apresentados a eles em aulas de História, pudemos perceber que o espaço mais conhecido é o Museu Municipal de Uberlândia, o qual já recebeu a visita de cerca da metade deles, sendo importante destacar que a outra metade manifestou interesse em conhecê-lo. Em relação a outros espaços, como o Museu dos Povos Indígenas, da Universidade Federal de Uberlândia, a Casa da Cultura, o Centro de Documentação e Pesquisa em História, da Universidade Federal de Uberlândia, o Museu Universitário de Arte (MUnA), o Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Axé, entre outros, apenas uma minoria já havia visitado, embora a grande maioria tenha manifestado interesse em fazê-lo.

Ao mesmo tempo em que surpreende o interesse expressivo dos estudantes que em conhecer os espaços culturais da cidade, é alarmante a constatação de quanto tais espaços ainda são desconhecidos, mesmo considerando estudantes de Ensino Médio, que já estavam se

¹⁸ A Escola Estadual Messias Pedreiro é uma escola de ensino médio que está localizada na região central da cidade de Uberlândia, mas é procurada por estudantes de vários bairros distantes, de variadas condições econômicas (inclusive uma porcentagem considerável que teria condições de estudar em colégios particulares), porque é tida como uma das escolas públicas que ainda prepara bem seus estudantes para realizarem as avaliações de ingresso ao ensino superior.

encaminhando para o penúltimo ano da educação básica, e de uma escola em que a grande maioria não aparenta ter dificuldades financeiras graves, famílias com baixo grau de instrução, entre outros fatores que poderiam ser utilizados como justificativas para isso.

Ou seja, apesar de haver interesse latente na grande maioria dos estudantes de realizar visitas a esses espaços, em que seria possível que ocorresse o processo de ensino/aprendizagem da História, nos parece que tal interesse não é estimulado nem por suas famílias, nem pelos profissionais responsáveis por sua formação escolar. Portanto, não é de se estranhar que, ao chegarem na vida adulta, não possuam o hábito de visitar tais espaços, mesmo nos casos em que lhes sejam de fácil acesso.

Acredito que esse números sejam reflexo da maneira como a sociedade brasileira tem tratado a educação, como responsabilidade exclusiva da escola, enquanto a escola pensa a educação apenas dentro dela, ignorando as imensas oportunidades que se colocam em atividades realizadas em outros espaços, as quais, quando buscadas por raros professores, são tratadas como “passeios” (como se a dimensão do lazer não fosse também importante no desenvolvimento do ser humano) e não como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Defendo, portanto, a necessidade (e aponto o que acredito ser uma possibilidade) da transformação desse hábito, ou melhor, da construção de um hábito entre os brasileiros, especialmente das classes menos favorecidas, no sentido de uma cultura de realização de visitas a museus, espaços culturais e outros tipos de espaços de memória. Acredito que essa mudança possa se dar através da educação, em especial do ensino público, e em particular através do ensino de História. Pequenas mudanças nessas práticas escolares (ou na falta delas) tem o potencial de plantar sementes cujos frutos poderiam, com o tempo, transformar a mentalidade da sociedade brasileira sobre o assunto, expandindo os horizontes acerca dos locais onde se é possível aprender.

Do contrário, ao ignorarmos tal potencial e mesmo a opinião dos estudantes sobre o assunto, e simplesmente aceitarmos as dificuldades impostas por gestores e políticas locais sem questionamento, me parece que, em certa medida, o que estamos fazendo é corroborar com aquela visão citada por Thais Fonseca (2017, p. 10), de uma escola “reprodutora e reforçadora das desigualdades sociais e da ideologia dominante”, já que o interesse público parece ser tolher as oportunidades dos estudantes de escolas públicas de se perceberem como sujeitos ativos na construção do conhecimento no mundo em que vivem.

Quando perguntamos aos estudantes se eles acreditam que “seria importante que a

escola promovesse mais atividades de visitas a espaços culturais dentro e fora da cidade”, as respostas são sempre positivas e, entre as justificativas, aparecem argumentos como: i) “pois é uma forma mais interessante de promover o conhecimento, fazer os alunos verem com os próprios olhos sobre esses espaços fazendo ser mais interessante e explorador”; ii) “porque os alunos aprenderiam melhor e se interessariam mais na cultura de diversos lugares, até porque viagem e visita aos pontos culturais são mais descontraídas e divertidas”; iii) “torna o método de ensino algo melhor, prático, (...) divertido, os alunos teria muito mais liberdade e interesse pelo aprendizado desse modo”; iv) “pois nos proporcionaria um aprendizado diferente do que estamos acostumados, fugir um pouco da rotina escolar para trazer conhecimento do que foi ensinado na sala de aula, fixaria ainda mais a matérias, e fora que os alunos sentiriam mais prazeres em estudar sobre a história!”; v) “pois muitas pessoas não tem condições de ir a espaços culturais fora da escola e se a escola promovesse esse tipo de excursões muitos alunos teriam a oportunidade de ver e visitar coisas e lugares que nunca foram e que provavelmente os pais nunca as levariam, sem contar que a escola recebe créditos por isso, porque irá promover cultura”; vi) “estar em uma sala de aula todos os dias deixam os alunos cansados e sem vontade de estudar, porém um passeio escolar, é algo diferente e legal para eles e até mesmo para o professor”; vii) “já que sair da rotina estressante que as escolas forçam os alunos a seguir é bom para os alunos fiquem felizes, além de ser um passeio educativo e divertido”; viii) “(...) trazendo uma contextualização fundamental para o aprendizado”; ix) “ex: quando a gente tem dúvidas sobre algo a gente procura saber sobre aquilo para matar a curiosidade. Bom, nós alunos temos uma imensa curiosidade, como vamos atrás da procura se não saímos, não fazemos visitas e atividades? É claro que não são todos os alunos interessados sobre o assunto, por achar chato ou tedioso. Mas se no caso de sairmos, visitarmos algum lugar, o aluno vai saber que não é chato e vai surgir um tipo de interesse sobre aquilo”; x) “(...) e vai ser algo q sempre vai estar marcado em nossas memórias”¹⁹, entre outros.

Essas respostas mostram como o imaginário dos estudantes sobre a oportunidade de construir conhecimento curricular fora do ambiente escolar é associado a expressões como: mais interessante, descontraído e divertido, método de ensino melhor, prático, com mais liberdade, mais prazeroso, legal, de maior conexão com o conhecimento, de oportunidades às vezes únicas, desestressante, capaz de promover felicidade, conhecimento contextualizado, entre outros. Daí podemos deduzir que o imaginário desses estudantes é moldado pela noção

¹⁹ Os trechos entre aspas são transcrições de respostas dos estudantes à pergunta, realizadas em atividade em sala de aula.

de que o conhecimento construído dentro do ambiente escolar é, frequentemente, o oposto a tudo isso: desinteressante, tenso, tedioso, mais teórico, estressante, descontextualizado e que não promove a felicidade e o prazer.

2.3. Educação integral: experiência e conhecimento

Acredito que esse tipo de abordagem tem ainda o potencial de contribuir para promover a valorização do patrimônio cultural, algo que, me parece, tem sido negligenciado na formação das novas gerações. Ao visitar museus e espaços culturais, os estudantes têm a oportunidade de conhecer diferentes expressões culturais, obras de arte, bens e patrimônios culturais, e também as memórias de diferentes comunidades, compreendendo que o engajamento da comunidade é fundamental nesse processo de preservação.

Tais atividades podem proporcionar, ainda, conforme relatado pelos próprios estudantes, um ensino de História mais prazeroso e contextualizado. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla a dimensão do prazer em nenhum ponto das propostas para o Ensino Médio e, para o Ensino Fundamental, a palavra *prazer* aparece apenas duas vezes, relacionada à leitura e ao campo das artes, mas não à História, conforme análise de Guilherme Amaral Luz (2022). Segundo o autor, a dimensão do prazer é ocupada, na BNCC, pela *fruição* que, ainda assim, aparece apenas 6 vezes no texto para o Ensino Médio e 21 vezes para o Ensino Fundamental, e nunca relacionado ao ensino de História. No documento, *fruição* é entendida como “uma capacidade que se alimenta por critérios estéticos, cultural e historicamente condicionados, e supõe algo como a ‘educação do gosto estético’ com base em um repertório de modelos culturais valorizados” (Luz, 2022). Entretanto, as atividades vivenciadas em diferentes espaços culturais da cidade ou da região, os quais nem sempre foram moldados por esse repertório, poderiam contribuir não para esse treinamento do gosto, mas para a formação de um gosto construído no encontro com o novo e com a diversidade. Nesse sentido, como propõe Diana Taylor (2013), a construção de um repertório cultural amplo é pressuposto fundamental para que a formação do gosto seja mais autônoma e diversificada. O repertório precede o gosto: ele oferece as referências simbólicas, estéticas e narrativas a partir das quais os sujeitos podem fruir, comparar, reconhecer e, finalmente, escolher. Assim, as visitas a espaços culturais ampliam as possibilidades de repertório e fortalecem processos formativos mais críticos e pluralizados.

É claro que a realização de visitas técnicas a outros espaços de aprendizado demanda um nível maior de elaboração, estudo e preparação por parte dos professores: nem sempre

depende apenas do professor regente da disciplina – já que às vezes são necessárias parcerias com professores de outras disciplinas, supervisores, autorização da direção e, claro, dos responsáveis pelos estudantes; em alguns casos há a dificuldade de levantamento de verba para custear as atividades, ou mesmo de convencer a gestão da rede de ensino a viabilizar, apoiar ao menos permitir tais atividades. E, em muitos casos, há também uma resistência quase naturalizada por parte dos professores (especialmente dos que nunca vivenciaram tais experiências) com relação à suposta dificuldade em lidar com o comportamento dos estudantes fora do ambiente de sala de aula, onde ambos (professores e estudantes) estão mais acostumados às regras disciplinares e às punições.

Outro ponto crucial para compreender os limites e possibilidades da ação pedagógica nos museus diz respeito às tensões entre curadoria e setores educativos. Embora os programas educativos estejam presentes nos discursos institucionais, historicamente eles não constituíram prioridade. Como lembra Barbosa (2009), a tradição dos museus brasileiros esteve muito mais centrada na difusão de obras e na valorização da curadoria do que na construção de propostas educativas consistentes. Essa lacuna impõe desafios adicionais para professores que buscam transformar a visita em uma experiência formativa, pois exige mediação ativa e planejamento prévio para superar as barreiras impostas pelas próprias instituições.

Entretanto, acredito que enfrentar tais dificuldades abrirá o caminho para uma série de oportunidades de se promover um ensino de História mais comprometido com a ideia de Educação Integral²⁰, essa sim incentivada pela própria BNCC, mas entendida aqui não como muitos governos municipais e estaduais tem entendido, como escolas nas quais os alunos simplesmente permanecem por mais tempo (escola de tempo integral), mas sim como um processo que pressupõe a garantia de todas as dimensões do desenvolvimento humano: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Segundo Weffort, Andrade e Costa (2019), “a Educação Integral vem sendo construída por um movimento brasileiro que ganhou força no final da década de 1990 como uma concepção que propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias”, que posicionem o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, “reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, a Educação Integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com sua vida” (Weffort, Andrade e Costa, 2019, p. 16). Mas para que tal concepção seja atingida, é necessário superar as concepções redutoras predominantes atualmente na

²⁰ De acordo com a BNCC, a Educação Integral deve ser compreendida como a formação integrada do sujeito em suas múltiplas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica), e não apenas como ampliação da carga horária escolar (BRASIL, 2018, p. 14).

educação, que enfatizam apenas o ser humano cognitivo ou apenas o ser humano afetivo.

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado, ou seja, a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (Gatti 2001, citado por Weffort, Andrade e Costa, 2019, p. 16).

Ainda segundo esses autores, a proposta da Educação Integral está alinhada aos anseios do século XXI, pois “tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo” (Weffort, Andrade e Costa, 2019, p. 18). Acredito que uma das possibilidades de que esse desenvolvimento aconteça de maneira muito mais intensa e prazerosa, seja através da realização de atividades educacionais fora do ambiente escolar, altamente marcado pela repressão das vontades, das sensibilidades, dos afetos e até da autonomia. Se as crianças nascem com o impulso curioso e investigativo, o ensino tradicional tem atuado no sentido de rapidamente podar tais impulsos, o que acaba contribuindo para o desengajamento do estudante no processo de aprendizagem, tornando-se um sujeito menos ativo nesse processo de construção de seu próprio conhecimento e não reconhecendo, portanto, a conexão do conhecimento com sua vida. Estratégias mais ativas, de investigação prática com métodos de experimentação ou trabalhos de campo poderiam contribuir para tornar o estudante um sujeito que realmente se conecte com o conhecimento que constrói (Weffort, Andrade e Costa, 2019, p. 24-25).

Nas atividades de campo já realizadas com estudantes, pudemos perceber um grande desenvolvimento do senso de coletividade, orientação espacial, proatividade, organização e até de respeito a regras básicas de convivência já que, ao contrário do que muitos professores temem, a grande maioria dos estudantes indisciplinados dentro do ambiente escolar possuem atitudes surpreendentemente opostas quando mudamos de ambiente.

Segundo Roveroni, Momma e Guimarães, o tempo escolar tem sido muitas vezes organizado “não para libertar, agregar e solidarizar, mas para ‘vigiar e punir’, para segregar e submeter” e, por isso, ignora a dimensão humana dos sujeitos. Seria preciso, portanto, reorganizar o tempo em torno da ideia de *kairós*, do tempo oportuno, voltado para a transformação e para a humanização. Enquanto não conseguimos reorganizar essa dimensão do “tempo da escola”, acredito que as atividades realizadas fora desse ambiente podem se converter em excelente oportunidade para subverter, em certa medida, essa lógica, já que,

apesar de ainda haver a necessidade de seguir certas imposições desse tempo, as atividades podem ser organizadas de maneira a deixar os estudantes mais livres para dedicarem, em cada atividade ou espaço, o tempo que sentirem necessário de acordo com a experiência de cada um, contribuindo assim para que o estudante se enxergue como um sujeito social na sua própria história: “Não precisamos de mais tempo para memorizar conteúdo; precisamos de mais tempo para propor e participar das transformações” (Roveroni; Momma; Guimarães, 2019, p. 232), para construirmos um pensamento crítico e a consciência de si e do mundo.

Na perspectiva de construção desse projeto [de educação integral], a escola pode se tornar um espaço com menos fragmentos de coisas para aprender e mais intensa de significados, experiências, experimentações, sabores, saberes e relacionamentos (Roveroni; Momma; Guimarães, 2019, p. 232).

De acordo com Weffort, Andrade e Costa (2019), na perspectiva da Educação Integral, “a escola precisa trazer para seu projeto político pedagógico saberes e práticas que constituem e se situam no território tanto como hábitos, usos, costumes da cultura local como potenciais que a conectam com territórios mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais”, ou seja, há a necessidade de conhecer e reconhecer esse território em diversas dimensões e escalas, para que a escola cumpra a função de ensinar os estudantes a “refletir e produzir conhecimento para a transformação da realidade local e global”. O território “tem que ser entendido como o território usado” (Santos, 1996, citado por Weffort, Andrade e Costa, 2019), ou seja, o chão mais a identidade, o sentimento de pertencimento a ele. Tal sentimento é a chave para que compreendamos o sistema educativo como um sistema complexo, para além da escola, no qual os estudantes se sintam parte, atribuindo a ele potencial de aprendizado para si e para as gerações futuras.

De acordo com Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência é uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, pois é por meio dela que os sujeitos constroem significados e atribuem sentido ao mundo. Assim, as atividades desenvolvidas em diferentes espaços culturais poderiam proporcionar aos estudantes experiências imersivas e sensoriais capazes de envolvê-los de maneira ativa na construção do conhecimento histórico. Além disso, o contato direto com diferentes vestígios do passado, narrativas e memórias contribui para o encontro com o outro, com a alteridade, promovendo assim o maior diálogo entre diferentes pontos de vista.

Pereira e Carvalho (2012) acrescentam que a visita ao museu é também um exercício de historicidade, em que diferentes tempos se justapõem e se entrelaçam. Os autores mostram

que, ao discutir a transformação dos objetos e seus usos no tempo, a escola pode estimular os estudantes a compreender a temporalidade não como linearidade simples (passado–presente–futuro), mas como campo de tensões, porosidades e sobreposições. Essa compreensão rompe com a ilusão de que seria possível uma “visita total” capaz de apreender a história em sua totalidade, reforçando que toda visita é parcial, situada e aberta a interpretações diversas. Trata-se, assim, de um processo que valoriza a experiência sensível e o diálogo, em sintonia com a proposta de uma educação integral e emancipadora.

Assim, é importante que as atividades sejam organizadas de maneira a respeitar o tempo suficiente para que os estudantes se abram aos espaços e vestígios e com eles se conectem. É necessário pensar nas condições que permitam que a experiência aconteça nesses espaços ou, como diria Heidegger (1987, citado por Bondía, 2002, p. 25):

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. (...) Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Acredito que essa seria uma maneira interessante de evitar que as relações de ensino aprendizagem sejam marcadas apenas pela “acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem” (Bondía, 2002, p. 28), que tanto temos feito com o ensino de História (e outras disciplinas) em sala de aula.

Após as visitas, os estudantes poderiam ser incentivados a refletir sobre aquilo que vivenciaram, a compartilhar suas impressões e estabelecer relações com o conteúdo estudado em sala de aula, promovendo assim a reflexão sobre a experiência vivida, atividade tão negligenciada na sociedade atual em que o excesso de informações e a falta de tempo costumam ser a regra, à qual Bondía também critica e aponta como sendo causadora da raridade de experiências, juntamente com o excesso de opinião e de trabalho (Bondía, 2002, p. 21-23).

2.4. O ensino de História e a construção da consciência crítica

Para melhor aproveitamento desse tipo de atividade para o aprendizado de História, é fundamental refletir sobre a maneira como as visitas técnicas serão realizadas. O planejamento adequado deve contemplar a preparação prévia dos estudantes, o estabelecimento de objetivos claros e a definição de questões a serem exploradas nos espaços visitados. Essas etapas são

essenciais para garantir que a visita transcenda a mera observação e se converta, de fato, em um deslocamento no espaço e em si, ou seja, uma experiência transformadora capaz de gerar conhecimento histórico significativo.

As visitas técnicas a museus, por exemplo, oferecem uma oportunidade única para os estudantes compreenderem o papel da linguagem na escrita da História. De acordo com a perspectiva de Frank Ankersmit (2012), eles teriam a oportunidade de vivenciar, de maneira mais concreta, construções narrativas diferentes daquelas com as quais tem contato diariamente no livro didático. Desde a seleção dos objetos e materiais expostos, passando pela organização da exposição, até as explicações apresentadas em legendas ou por agentes educativos, tudo compõe uma construção narrativa. O contato com essas múltiplas formas de narrar pode contribuir para instigar a reflexão crítica, não apenas em relação à proposta que essa narrativa apresenta de olhar para o passado, mas também em relação à maneira como é construída, processo fundamental para o desenvolvimento de sua consciência histórica:

Quando um historiador constrói sua narrativa, ele seleciona aquelas declarações que pensa serem melhores guias para um entendimento do passado. Ele acredita que sua seleção seja a melhor proposta de como o passado deveria ser visto (Ankersmit, 2012, p. 50-51).

Da mesma maneira, devemos ter em mente que é também uma narrativa histórica que construímos ao montar o roteiro da visita, selecionando os espaços que serão visitados em detrimento de outros espaços, e os percursos dentro desses espaços, em detrimento de outros percursos possíveis. É normal acreditarmos que nossa seleção “seja a melhor proposta de como o passado deveria ser visto”, mas não podemos perder de vista que “propostas não são nem verdadeiras nem falsas”, mas apenas “meios de demonstração da realidade histórica”, e “sugerindo uma proposta (de como o passado deveria ser visto)”, formamos “uma estrada para o conhecimento do passado” (Ankersmit, 2012, p. 51) a qual, em minha opinião, deve ser a mais atrativa e instigante possível aos estudantes, a fim de que desperte neles a curiosidade, o interesse e prazer pelo aprendizado em nosso campo do conhecimento.

Nesse sentido, seria importante considerar também o trabalho com diferentes propostas desse olhar para o passado, instigando nos estudantes a discussão sobre a coerência narrativa. Por exemplo, ao trabalhar com o tema da tortura na ditadura militar, poderíamos partir de textos de livros didáticos que apresentam a tortura como método de combate aos opositores do regime, discutir vídeos presentes nas redes sociais em que pessoas leigas afirmam não ter havido tortura no Brasil, ou mesmo defendam esse método, e ainda visitar o museu Memorial da Resistência

de São Paulo, onde os estudantes podem entrar em contato com as memórias da repressão e das resistências do período. Assim, estaríamos diminuindo os riscos de que os estudantes concebiam as narrativas sobre o passado como reflexos diretos do passado “real”, em vez de compreendê-las como propostas interpretativas. Afinal, “se nos é oferecida apenas uma maneira de olhar para o passado, isto facilmente se transformará em uma convicção concernente a como o passado realmente foi” (Ankersmit, 2012, p. 59).

As práticas educativas descritas por Roca (2019) no Museu Etnográfico de Buenos Aires mostram de que maneira as visitas técnicas podem contribuir para a construção da consciência histórica crítica. Ao propor que os visitantes se colocassem no lugar de diferentes sujeitos históricos — como indígenas expulsos de suas terras ou migrantes marginalizados — as atividades aproximavam passado e presente, instigando a reflexão sobre situações análogas vividas ainda hoje. Essa estratégia evidencia que os objetos museológicos não falam por si mesmos, mas ganham sentidos diversos conforme são interrogados, como lembra José Antonio Pérez Gollán (citado por Roca, 2019, p. 94): “os objetos sozinhos não dizem nada... Eles dizem alguma coisa quando alguém sabe lhes fazer perguntas”. Ao incorporar essa lógica em roteiros de aula-passeio, o ensino de História pode deixar de ser mera repetição de conteúdos para se tornar exercício ativo de questionamento, diálogo e ressignificação do passado.

Jacques Le Goff (2013), em seu clássico texto *Documento/monumento*, complementa nossa reflexão ao mostrar que os monumentos são vestígios do passado que, ao serem estudados, nos ajudam a compreender a História. No entanto, ele enfatiza que esses monumentos não devem ser apenas contemplados passivamente pelos observadores. Pelo contrário, em trabalhos de campo, os estudantes devem ser incentivados a olhar criticamente para esses espaços, refletindo não apenas sobre suas condições de produção, mas também as intenções subjacentes que os levaram a serem preservados ao longo do tempo, a fim de tentar compreender o documento como instrumento de poder. Isso porque todo documento

é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente (Le Goff, 2013, p. 497).

A partir dessa perspectiva, ao trabalhar em espaços de memória, os estudantes devem ser estimulados a refletir sobre as narrativas que esses espaços e objetos carregam, entendendo-os não apenas como testemunhos de um passado distante, mas como produtos de contextos e

intenções específicas. Devemos orientá-los a questionar o que é lembrado e o que é silenciado nesses espaços, considerando os aspectos de poder e dominação envolvidos na preservação de determinadas memórias.

Sair do espaço restrito da sala de aula viabiliza, ainda, contribuir para um maior conhecimento de mundo, de outras culturas e realidades, o que contribuiria também para auxiliar na compreensão de que as experiências vivenciadas pelos indivíduos são particulares e produzem, portanto, capacidades de representação que são também particulares, contribuindo assim com a possibilidade de romper com o paradigma iluminista de que existem leis gerais que regem a humanidade, uma noção que, embora já ultrapassada pela historiografia, ainda me parece muito presente na educação básica e no senso comum, muitas vezes por ela formado.

Maurice Halbwachs (1990) contribui para essa reflexão ao destacar que o processo de patrimonialização de edifícios que foram locais de exercícios de poder ou residências das elites, serve como uma forma de construção de um imaginário sobre o passado que reproduz e naturaliza as relações de poder. É preciso, portanto, encarar o desafio de, em um eventual trabalho de campo com estudantes, construir um roteiro que, se possível, passe por locais em que seja possível questionar essa lógica como, por exemplo, o Museu das Favelas, localizado no Palácio dos Campos Elísios em São Paulo, o qual, com o protagonismo de pessoas residentes em favelas, busca romper narrativas hegemônicas e realizar uma reparação social.

Apesar de ser institucionalizado e localizado em um dos palácios mais luxuosos da cidade de São Paulo, construído em estilo *belle époque* no final do século XIX para abrigar um rico cafeicultor e político, me parece que esse museu consegue apresentar manifestações culturais das favelas paulistas, que seriam consideradas de cultura popular, sem incorrer naquele equívoco proposto por Michel de Certeau (1995) em *A cultura no plural*, de tratar a cultura popular como algo limitado ao passado, deslocado da realidade do presente, com um “cuidado folclorista” que “no entanto, não está isento de segundas intenções: ele deseja localizar, prender proteger (...) O folclore garante a assimilação cultural de um museu desde então tranquilizador” (Certeau, 1995, p. 63). Ao contrário, a identidade cultural ali é viva, apresentada não apenas por estudiosos das favelas, mas por seus próprios atores sociais e marcada por resistências.

Além disso, como observa Certeau (1988) em *A invenção do cotidiano*, a cultura requer um modo de apropriação, ou seja, ela não é simplesmente imposta de cima para baixo, mas transformada e reinterpretada pelos indivíduos que a consomem. No contexto das atividades de campo, isso significa que é fundamental pensar em estratégias que permitam vir à tona as

apropriações realizadas pelos estudantes em suas visitas aos diferentes espaços culturais, por meio da produção de materiais textuais e/ou audiovisuais que possam ser compartilhadas entre os diversos sujeitos envolvidos na atividade, mas também com os demais sujeitos da comunidade escolar. Ou seja, fazer com que suas visões críticas, suas leituras e interpretações apareçam, a fim de contribuir para a desconstrução de uma ideia muito presente no ambiente escolar: a ideia de que existe uma maneira correta de interpretar a cultura e que isso pode ser aprendido/ensinado; um discurso que, na verdade, se parece muito mais com uma tentativa de moldar o gosto estético e cultural em pessoas que consomem passivamente os produtos culturais disponíveis, discurso do qual pretendo me distanciar.

Certeau também observa que a experiência de caminhar pela cidade é responsável pela efetivação da cidade em si:

o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o *speech act*) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem com efeito uma tríplice função “enunciativa”: é um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (...); é uma *realização* espacial do lugar (...); enfim implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos (Certeau, 1988, p. 177).

Acredito que a intensidade dessa relação estabelecida com a cidade também ocorre com os visitantes da cidade. Nesse sentido, é importante considerar que os estudantes tenham a oportunidade de caminhar pelas cidades nas atividades de campo, levando-se em conta, é claro, a distância, o relevo, o clima e a segurança, tudo isso em relação à idade do público-alvo do trabalho de campo e se, porventura, o grupo é composto por alguma pessoa com mobilidade reduzida. Ou seja, na medida do possível, considerar sempre evitar que as atividades sejam realizadas majoritariamente dentro de ônibus, os quais hoje em dia ainda contam com ar-condicionado e janelas lacradas, criando mais uma barreira do que uma conexão com a cidade, tornando os visitantes meros expectadores e inviabilizando a construção de qualquer experiência²¹ com o local. Como exemplo disso, posso citar as diferentes experiências com a cidade, relatadas pelos mestrandos que participaram do trabalho de campo em Ouro Preto: aqueles que realizaram a maior parte das atividades a pé relataram experiências mais intensas

²¹ Utilizo aqui o conceito de experiência tal qual definido por Jorge Larrosa Bondía (2002), como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, por meio da qual os sujeitos constroem significados e atribuem sentido ao mundo: “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. (...) Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (p. 25). Como tocar a cidade e ser por ela tocados dentro de um veículo fechado?

e exclusivas, daquelas vividas pelos que fizeram a maior parte do percurso de carro.

Corroborando com essa proposta, David Lowenthal (1998) enfatiza a importância da experiência na compreensão do passado, de envolver os sentidos, explorar locais e objetos que carregam vestígios e significados históricos. A imersão sensorial possível dentro de um desses espaços (observar detalhes, tocar objetos quando permitido, participar de atividades interativas) contribui para uma compreensão mais profunda e envolvente da história, pois permite que os estudantes se conectem também emocionalmente com o passado, refletindo sobre como o passado se relaciona com suas vidas e com a sociedade na qual estão inseridos, estabelecendo conexões entre o conteúdo estudado e problemas e questões enfrentados atualmente.

Desta maneira, é importante selecionar locais de visita que auxiliem o estudante a compreender o processo de construção das narrativas históricas, de maneira a desnaturalizar as relações humanas e o passado, fornecendo elementos para que os sujeitos se tornem capazes de construir seu conhecimento histórico e não apenas confirmar o que ouviram do professor em sala de aula, como se o museu servisse como uma espécie de reforço da autoridade do professor.

Essa visão encontra eco na reflexão de Pereira e Carvalho (2012), para quem o museu deve ser compreendido como um espaço de trânsito e ultrapassagens, e não como um repositório fechado de verdades históricas. Os autores alertam para a necessidade de desconstruir a ideia de que a visita escolar ao museu possa oferecer um aprendizado completo ou definitivo. Ao contrário, ela deve ser vista como parte de um processo pedagógico mais amplo, iniciado antes e continuado após a visita, em que professor e estudantes reelaboram criticamente as narrativas museais. Tal abordagem contribui para uma educação histórica que reconhece os limites, paradoxos e conflitos inerentes à construção do patrimônio e da memória, favorecendo o exercício criativo e reflexivo sobre o passado.

Nesse processo, os estudantes devem ser estimulados a comentarem o que estão observando e debaterem suas ideias, com a orientação do professor, para que sejam capazes de desenvolver as interpretações que possuem acerca de suas experiências no tempo. De acordo com Jörn Rüsen (2001), as constantes interpretações e reinterpretações históricas podem auxiliar a desenvolver a consciência histórica de maneira mais complexa, através das experiências vividas por outros povos, em outros tempos. Assim, é preciso ter em mente o cuidado para que as experiências vividas pelos estudantes nesses espaços não sirvam apenas para alimentar a consciência histórica tradicional ou exemplar, mas que contribuam para a construção da consciência histórica crítica, que os torne capazes de perceber, entre outras coisas, que a história é construída nas relações conflituosas entre os diversos grupos sociais.

Os estudantes devem aprender não apenas a observar o conteúdo nos museus, mas a ler as narrativas ali construídas de maneira crítica, ou seja, entendendo que não constituem verdades absolutas pelo simples fato de possuírem “provas” sobre o passado. Assim, talvez seja possível promover um ensino de História da maneira como propõe Bergmann (1990, p. 35), que permita aos sujeitos compreender “uma maneira particular de pensar, e não um conjunto de conhecimentos”, de maneira que possam levar para a vida, mundo afora.

A formação da consciência histórica implica compreender que a história não é um relato único e linear, mas sim um campo de disputa entre diferentes narrativas e memórias. Nesse sentido, Átila Tolentino (2016) chama atenção para o fato de que a memória social, muitas vezes apresentada como neutra nos espaços museológicos, é, na verdade, seletiva e marcada por relações de poder. Ele defende que práticas de educação patrimonial devem enfrentar essa seletividade e atuar como espaços de reexistência e de afirmação das identidades culturais subalternizadas.

Pierre Nora (1984), ao introduzir o conceito de “lugares de memória”, reforça essa perspectiva ao afirmar que a memória é sempre um processo ativo de construção simbólica. Para Nora, os lugares de memória – como monumentos, arquivos, museus e até ruas – são tentativas de cristalizar memórias que correm o risco de desaparecer em um tempo marcado pela aceleração e pelo esquecimento. Contudo, ele também alerta para o fato de que esses lugares não são neutros: expressam escolhas coletivas sobre o que deve ser lembrado e o que pode ser apagado. Assim, os espaços culturais visitados pelos estudantes podem ser analisados não apenas pelo que exibem, mas também pelo que silenciam.

Fernando Siviero (2014) complementa essa discussão ao apontar que a educação patrimonial deve promover o reconhecimento das tensões e dos conflitos de memória presentes no patrimônio cultural. Para ele, é preciso romper com a lógica de um patrimônio homogêneo, vinculado a uma ideia de “identidade nacional”, e promover ações educativas que evidenciem a diversidade de narrativas e experiências sociais. Essa abordagem fortalece o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes ao mostrar que a história não é dada, mas construída a partir de disputas, omissões e resistências. Ao visitar espaços como o Circuito Cultural da Praça da Liberdade, os alunos podem ser incentivados a identificar essas ausências, refletindo sobre quem é lembrado, quem é esquecido e por quê.

Dessa forma, este segundo capítulo buscou problematizar a produção do conhecimento histórico fora do ambiente escolar, com foco nas desigualdades de acesso à cultura no Brasil e no papel estratégico da escola pública nesse cenário. Foram analisados dados recentes sobre

hábitos culturais, bem como políticas públicas e iniciativas voltadas ao fomento da educação patrimonial, destacando os entraves materiais, burocráticos e pedagógicos que dificultam a realização de atividades em espaços museológicos e culturais.

Também discutimos o potencial das práticas em museus e outros espaços de memória para a formação da consciência histórica dos estudantes, sobretudo quando associadas a metodologias críticas, dialógicas e emancipadoras, argumentando que tais práticas não apenas ampliam os horizontes de aprendizagem, mas contribuem para uma educação integral que reconhece os estudantes como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Ao final, reafirmamos que a escola pública deve assumir a centralidade na democratização do acesso à cultura, mas que essa tarefa exige o engajamento de políticas públicas consistentes, da gestão escolar e da valorização docente. As atividades de campo, quando bem planejadas e mediadas, configuram-se como oportunidades de aprendizado transformador, capazes de romper com a lógica instrutivista e de preparar os estudantes para uma leitura crítica da realidade.

3 – TRAVESSIAS DA HISTÓRIA: UM GUIA PARA O ENSINO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

*Caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.*

Antonio Machado

Este capítulo apresenta e comenta o produto pedagógico resultante desta dissertação: o guia digital *Travessias da História: ideias para aulas-passeio* – um material em PDF interativo (com QR Codes e links que facilitam o acesso a documentos editáveis), pensado para apoiar professores e professoras na concepção, planejamento, execução e ressignificação de aulas-passeio e experiências educativas fora do ambiente escolar. Em continuidade ao percurso teórico dos capítulos anteriores – que discutiram desigualdades de acesso à cultura, escola pública como agente de transformação e educação integral –, este capítulo desloca o foco para a dimensão propositiva, explicitando fundamentos, estrutura, escolhas de design e usos possíveis do guia.

A elaboração do material buscou responder a uma questão central: como viabilizar aulas-passeio, sem perder de vista a dimensão pedagógica? Essa inquietação, amadurecida ao longo dos capítulos iniciais, orientou a organização do guia e suas escolhas estéticas e pedagógicas.

A resposta construída articula quatro eixos que atravessam o guia:

1. Mediação crítica do patrimônio, entendendo museus e espaços de memória como campos de disputa simbólica e não como vitrines neutras;
2. Experiência como categoria formativa, cuidando do tempo do encontro com os vestígios e com o outro;
3. Dialogicidade e protagonismo, valorizando saberes dos educandos e a construção coletiva das atividades;
4. Educação integral, buscando superar abordagens fragmentadas e conectar dimensões cognitivas, éticas, estéticas, sociais e culturais.

Mais do que um manual técnico, o produto foi pensado como um roteiro de viagem, no qual cada seção convida o leitor-professor a preparar-se, organizar-se e aventurar-se com seus alunos em travessias educativas. A metáfora da viagem não é apenas recurso gráfico ou linguístico, mas um princípio metodológico: aprender História é deslocar-se, preparar a bagagem (fundamentos teóricos), traçar o roteiro (planejamento), caminhar (vivência) e voltar

transformado (ressignificação). Longe de um receituário, Travessias da História oferece mapas, bússolas e ferramentas – cabendo ao docente escolher veredas, combinar tempos e desenhar percursos significativos para sua turma e seu território.

3.1 Por que um guia digital?

O projeto inicial previa a criação de um site. Contudo, ao longo do processo, optou-se pela construção de um guia em formato PDF interativo. A decisão considerou três fatores principais:

1. Acessibilidade tecnológica: nem todas as escolas dispõem de conexão estável, rede Wi-Fi aberta, laboratórios ou dados móveis. Um PDF, que roda em celulares antigos e computadores sem internet, minimiza barreiras de acesso. Pode ser baixado uma única vez e compartilhado por Bluetooth, WhatsApp ou pendrive – prática comum nas escolas públicas.
2. Portabilidade e apropriação docente: o arquivo pode ser impresso (integral ou em partes), grifado, marcado com anotações. O professor pode ainda recortar páginas, anexar suas próprias atividades e adaptar à realidade local.
3. Interatividade: a hipertextualidade do site foi preservada pelo uso de QR Codes e links para modelos editáveis (bilhetes, autorizações, roteiros de mediação). Assim, o material mantém dinamismo e atualização incremental sem depender de infraestrutura contínua.
4. Consistência estética e legibilidade: o PDF garante padronização visual (tipografia, cores, ícones) em qualquer dispositivo e facilita impressões econômicas (versões PB), importante onde a escola não banca a impressão, e o professor precisa arcar com esse custo.
5. Viabilidade de produção e manutenção: diante do cronograma apertado do mestrado e da necessidade de uma entrega robusta, o PDF foi a solução mais sustentável, sem perda de qualidade pedagógica. Além disso, não há custo para manutenção da pasta com os arquivos, e o material lá disponível pode ser constantemente atualizado e incrementado.
6. Circulação e licenças: o formato facilita a circulação entre redes (secretarias, conselhos, formações) e permite adoção de licença *Creative Commons* (recomendação sugerida na seção de créditos), estimulando reuso responsável, com atribuição.

Dessa forma, a escolha pelo formato digital em PDF não é apenas uma solução técnica, mas uma decisão pedagógica que busca superar desigualdades, ampliar o acesso e garantir a circulação do conhecimento produzido nesta pesquisa. Assim, o guia mantém a proposta de ser um recurso dinâmico, que dialoga com a prática docente e pode ser atualizado a partir de arquivos editáveis.

3.2 Público, objetivos e princípios pedagógicos

O guia digital *Travessias da História: ideias para aulas-passeio* foi pensado, em primeiro lugar, para docentes de História dos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase especial no 8º ano, embora também possa ser utilizado por professores de outras séries, coordenações pedagógicas e equipes educativas de museus e centros culturais. O material busca atender realidades diversas – escolas urbanas e do interior, públicas ou privadas –, sendo aplicável tanto em aulas regulares de História quanto em projetos integradores, eletivas ou iniciativas ligadas à educação integral.

O objetivo geral do guia é oferecer um recurso teórico-metodológico e prático que viabilize e qualifique experiências formativas de História em espaços não escolares, orientadas à construção de consciência histórica crítica, à valorização do patrimônio e à educação integral. Entre seus objetivos específicos, destacam-se: traduzir fundamentos básicos como memória, patrimônio, experiência e mediação crítica em linguagem acessível aos professores; disponibilizar ferramentas concretas para as três etapas do trabalho pedagógico – antes, durante e depois da visita; propor roteiros replicáveis que dialoguem com diferentes contextos, tendo o Circuito Cultural Praça da Liberdade como exemplo detalhado; incentivar práticas inclusivas e acessíveis, tanto físicas quanto pedagógicas; fomentar parcerias entre escolas, equipamentos culturais e comunidades, além de indicar algumas estratégias para custear as atividades.

A construção desse material se ancora em alguns princípios pedagógicos orientadores. A dialogicidade e o protagonismo, inspirados em Paulo Freire (1994), são compreendidos como condição para que o professor compartilhe decisões, valorize saberes prévios e estimule a participação ativa dos estudantes. A noção de experiência, elaborada por Jorge Larrosa Bondía (2002), fundamenta a defesa de atividades que desacelerem o ritmo escolar, favorecendo um encontro sensível com lugares, objetos e pessoas. A mediação crítica do patrimônio, apoiada em Jacques Le Goff (2013), Pierre Nora (1993) e Dominique Poulot (2013), orienta a problematização das escolhas, silenciamentos e usos políticos do passado em contextos museais. Articula-se a isso a perspectiva de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001), que

ênfatiza a articulação entre passado, presente e futuro e a pluralidade de narrativas. O guia também dialoga com concepções de educa o integral (Weffort, Andrade e Costa, 2019), que buscam integrar dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e  ticas do aprendizado. Acrescentam-se, ainda, as diretrizes do IPHAN e a pertinência curricular, estabelecendo conexões com habilidades previstas na BNCC, sem engessar o trabalho docente.

O alinhamento às políticas públicas reforça a legitimidade do guia. A BNCC²², no segmento do Ensino Fundamental, prevê competências como pensamento científico, argumenta o, repertório cultural, cidadania e comunica o, todas contempladas nas propostas aqui descritas. Do mesmo modo, as diretrizes do IPHAN (2014) constituem eixo estruturante do material, ao compreender o território como espaço educativo e as disputas de memória como oportunidade pedagógica. O guia ainda incorpora recomenda es da política de Educa o Especial e Inclusiva, com orienta es de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, como descri o de imagens, roteiros simplificados e diversifica o de tarefas.

Outra preocupa o central diz respeito    tica e   segurança. O guia orienta os professores a solicitar autoriza es das famílias por meio de modelos prontos de termos, incluir consentimento informado em caso de registros de imagem e voz, elaborar planos de segurança com pontos de encontro e contatos de emergência, designar adultos responsáveis por pequenos grupos, além de assegurar a inclusão efetiva de estudantes com deficiência, prevendo acompanhantes, rotas alternativas e adapta es necessárias.

O tema da sustentabilidade das visitas foi igualmente considerado. O guia propõe estratégias logísticas de baixo custo, como agendamento em dias de entrada gratuita e parcerias para transporte coletivo, além de mobiliza o da comunidade escolar por meio de campanhas solidárias, feiras culturais e participa o em editais locais.

No que se refere   avalia o da aprendizagem, *Travessias da História* enfatiza processos formativos, que acompanham as etapas da experiência. Antes da visita, sugere sondagens de concep es prévias com atividades como mapas de ideias e linhas do tempo afetivas; durante a visita, recomenda o uso de diários de bordo, missões investigativas e registros multimodais; e depois, propõe a produ o de textos autorais, fotonarrativas, podcasts e curadorias coletivas. Rubricas formativas foram incluídas para orientar o professor a observar indicadores como curiosidade investigativa, compreensão histórica, argumenta o, trabalho colaborativo e expressão multimodal.

²² BRASIL. Ministério da Educa o. Base Nacional Comum Curricular: Educa o   a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11/08/2025.

3.3 Estrutura, identidade visual e metáfora da viagem

Travessias da História: ideias para aulas passeio adota a imagem da mochila como símbolo central. Ela representa tanto o universo do estudante quanto a figura do viajante curioso. A cada seção, a mochila se abre para novos conteúdos: fundamentos teóricos, orientações práticas, roteiros e sugestões.

A metáfora da travessia foi inspirada em autores como Bondía (2002), ao destacar a aprendizagem como experiência que nos atravessa, e Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática da liberdade. Ao “fazer as malas”, o professor se prepara teoricamente; ao “planejar a travessia”, organiza a viagem; ao seguir pelos “Caminhos da História”, mergulha em roteiros pedagógicos; e, ao final, encontra uma “Biblioteca do professor mochileiro”, repleta de referências para prolongar a jornada.

O guia está organizada em cinco grandes seções, cada uma delas pensada como uma etapa da viagem educativa: i) Boas-vindas: apresenta o propósito do material, motivando o professor a ver-se como viajante; ii) Fazendo as malas: traduz fundamentos teóricos em linguagem acessível; iii) Planejando a travessia: orientações práticas para antes, durante e depois da visita, incluindo inclusão, acessibilidade, segurança e orçamentos; iv) Caminhos da História: sugestões de roteiros pedagógicos para cada ano escolar do Ensino Fundamental 2, com destaque para o 8º ano (Circuito Cultural Praça da Liberdade); v) Biblioteca do professor mochileiro: seleção de referências teóricas e didáticas para aprofundamento no assunto; vi: Créditos – Reconhecimento de autoria e agradecimentos.

Cada parte é acompanhada de ícones visuais, cores diferenciadas e recursos gráficos que funcionam como carimbos de viagem. Essa estética não é meramente decorativa: busca criar uma narrativa visual que dialogue com a noção de percurso.

3.4 Descrição comentada das seções do guia

3.4.1 Boas-vindas: a travessia começa aqui

A seção inicial do guia apresenta o leitor-professor como viajante. A abertura funciona como convite à experiência e ao protagonismo do professor nesse percurso, buscando romper com a lógica de manuais técnicos e instaurar o tom lúdico de uma viagem.

O texto das boas-vindas é intencionalmente breve, a fim de não cansar o leitor. Ele explicita que a proposta não é oferecer “receitas prontas”, mas mapas possíveis, que cada

docente poderá adaptar à sua realidade escolar. Tal escolha dialoga com a perspectiva freiriana de prática educativa, que valoriza a autonomia do educador e o caráter dialógico do processo de ensino (Freire, 1996).

Além disso, o recurso de ícones e cores já aparece logo na abertura, sinalizando que o material inteiro seguirá uma identidade visual consistente. Esse cuidado estético reforça a intenção de fazer do guia não apenas um suporte pedagógico, mas também um objeto atraente e motivador para o professor.

A seção de abertura inclui ainda uma página específica com orientações sobre o uso dos recursos digitais. Nela, o professor-leitor encontra instruções simples e visuais que explicam como acessar os links e QR Codes presentes ao longo do material. O objetivo é garantir que qualquer professor, mesmo com pouca familiaridade tecnológica, consiga utilizar plenamente as ferramentas disponibilizadas.

3.4.2 Fazendo as malas: fundamentos teóricos em linguagem acessível

Esta seção traduz em linguagem clara e breve alguns dos conceitos discutidos nos dois primeiros capítulos da dissertação: memória, patrimônio cultural, consciência histórica, museus como espaços de educação, entre outros. O título lúdico “Fazendo as malas” sugere que, antes de viajar, é necessário carregar a bagagem de referências, conceitos e fundamentos.

Cada subitem da seção é acompanhado de citações selecionadas de autores fundamentais: Pierre Nora e a ideia dos lugares de memória; Jacques Le Goff e a concepção de documento-monumento; Jorge Larrosa Bondía, para pensar a experiência como categoria educativa; François Hartog e o diagnóstico do presentismo; Dominique Poulot, sobre museus como lugares de mediação cultural.

A inclusão desses excertos cumpre dupla função: oferecer legitimidade teórica à proposta, dialogando com a bibliografia discutida nos capítulos anteriores e aproximar o professor da teoria por meio de uma escrita simplificada, que evita jargões acadêmicos e procura traduzir as ideias em exemplos concretos para a sala de aula.

O impacto esperado é que o professor-leitor compreenda que, ao planejar uma aula-passeio, não está apenas “organizando uma saída escolar”, mas engajando-se em uma prática de educação patrimonial crítica, capaz de problematizar narrativas históricas e dar visibilidade a memórias silenciadas.

Após cada excerto, o professor-leitor tem contato com a referência completa da citação e, nos casos em que a obra está disponível digitalmente, há o direcionamento através do link,

permitindo o aprofundamento nos casos em que houver interesse e disponibilidade de tempo.

3.4.3 Planejando a travessia: da teoria à prática

A seção mais extensa do guia, *Planejando a travessia*, organiza-se em quatro momentos: antes, inclusão e acessibilidade, durante e depois da viagem.

Em *Antes da viagem*, o professor-leitor terá oportunidade de perceber a necessidade de construir um projeto pedagógico claro, com objetivos, justificativa e atividades previstas, que deve ser apresentado à gestão escolar e às famílias. O texto recomenda estratégias de engajamento prévio dos estudantes, como pesquisas, exibição de vídeos, construção de linhas do tempo e rodas de conversa.

Inclusão e acessibilidade oferece orientações concretas, como adaptação de materiais simplificados, verificação de rampas e banheiros acessíveis, recursos visuais e escuta ativa das necessidades de cada aluno. A proposta aqui é aproximar-se de uma educação inclusiva que vá além do discurso, reconhecendo a diversidade real das turmas.

Já em *Durante a viagem* o docente é orientado a atuar como mediador e não guia turístico. Recomenda o uso de roteiros de observação, a promoção de perguntas investigativas e o incentivo a registros variados (desenhos, áudios, fotografias). Traz ainda recomendações de segurança (não deixar alunos sozinhos, pontos de encontro definidos, plano B para imprevistos).

Por fim, a subseção *Depois da viagem* ressalta a importância da ressignificação da experiência, sugerindo atividades de socialização (rodas de conversa, murais coletivos, dramatizações, podcasts) e a relação da visita com conteúdos escolares formais.

Essa seção inclui também modelos editáveis de bilhetes, autorizações e planilhas de orçamento, acessíveis por QR Code e links. A proposta é que o guia funcione como uma caixa de ferramentas prática, em que o professor encontre soluções rápidas para demandas recorrentes na organização de visitas escolares.

3.4.4 Caminhos da História: roteiros pedagógicos

Nesta seção, o produto se torna mais concreto ao oferecer sugestões de roteiros. Embora no guia o roteiro completo para o 8º ano receba destaque especial, por constituir o exemplo aprofundado da dissertação, também foram pensados itinerários para diferentes séries do Ensino Fundamental II (6º, 7º e 9º ano), mas. As propostas foram projetadas levando em

consideração tanto os conteúdos curriculares de cada série, as competências e habilidades previstas na BNCC, quanto a adequação da complexidade da atividade à faixa-etária.

Partindo da realidade concreta do município de Uberlândia, a recomendação para o 6º ano é de realizar a aula passeio no Museu Municipal de Uberlândia e/ou no CDHIS, pensando que os estudantes nesta série ainda não estão amadurecidos o suficiente para deslocamentos maiores, e se entediam facilmente com atividades mais demoradas.

Para o 7º ano, a sugestão é de visita ao Museu dos Povos Indígenas (embora fechado temporariamente, temos a expectativa de que em breve seja reaberto) e o Instituto Cultural Graça do Aché, com foco na valorização da diversidade cultural e saberes originários.

Já para o 9º ano, quando os estudantes estão mais maduros, propomos uma viagem à cidade de São Paulo, com visitas à Pinacoteca, Museu da Língua Portuguesa, Memorial da Resistência e Museu das Favelas.

Para o 8º ano, conforme já mencionado, apresentamos um projeto completo de aula-passeio ao Circuito Cultural Praça da Liberdade, localizado na capital mineira.

A decisão de apresentar apenas um roteiro em versão integral fez-se necessária diante do curto tempo para lidar com a elaboração de todas as demandas do mestrado, conjuntamente com o exercício da docência em três escolas e as demais demandas da vida. A escolha pelo 8º ano se deu por ser um roteiro que permite um exemplo mais completo, com deslocamento grande, variedade de espaços visitados, potenciais para interdisciplinaridade, além de valorizar as riquezas culturais de nosso próprio estado. Entretanto, a inclusão das sugestões para as demais séries demonstra a potencialidade replicável do guia, convidando o professor a adaptá-la a múltiplos contextos.

3.4.5 Biblioteca do professor mochileiro

Seção final em formato de “bônus”, a biblioteca sugere leituras para aprofundar os temas tratados: teoria da História, memória, patrimônio, educação patrimonial, metodologias de ensino. O recurso gráfico de uma mochila aberta, com livros saindo, reforça a identidade visual do guia.

O objetivo não é esgotar a bibliografia, mas apontar caminhos. Por isso, a lista foi organizada em blocos temáticos (consciência histórica, memória e patrimônio, museus e educação, metodologias do ensino de História). A seção funciona como convite ao estudo continuado e como legitimação acadêmica do produto.

Adicionamos ainda algumas sugestões de filmes e documentários, e de links que

poderiam ser úteis ao professor que deseja realizar este tipo de trabalho, sobre alguns sites de museus, centros culturais, entre outros.

3.4.6 Créditos

O guia encerra-se com uma página de créditos, listando autoria, orientador e ligação com o ProfHistória, além de encaminhar o professor-leitor para a dissertação completa. Mais do que formalidade, os créditos cumprem a função de reconhecer o trabalho coletivo envolvido na produção do guia, situando-o como prática que emerge da docência, passa por um processo de amadurecimento durante as pesquisas do mestrado, e retorna à docência, em movimento circular.

3.5 Análise crítica: potencialidades, limites e contribuições

A elaboração do guia *Travessias da História: ideias para aulas-passeio* buscou responder a um desafio recorrente no ensino de História: como articular a sala de aula com espaços não formais de ensino, de forma crítica, inclusiva e significativa. O produto, portanto, não se reduz a um manual de visitação, mas pretende ser um instrumento de mediação entre teoria e prática docente.

Entre os principais pontos positivos do produto, destacam-se seu caráter acessível e lúdico, a integração teoria-prática, a versatilidade e replicabilidade, a atenção à inclusão e a instrumentalização prática – A disponibilização de modelos editáveis (autorizações, bilhetes, planilhas), por meio de QR Codes e links, transforma o guia em uma verdadeira caixa de ferramentas pedagógica, economizando tempo do professor e fornecendo soluções aplicáveis.

Entretanto, apesar de suas potencialidades, alguns limites foram reconhecidos, como o recorte geográfico restrito, a dependência de infraestrutura escolar para sua aplicabilidade e, sobretudo, a questão do tempo de trabalho do professor – a preparação prévia e as atividades pós-visita demandam tempo adicional na já exaustiva jornada de trabalho. O guia aponta alternativas, mas não elimina o desafio estrutural de conciliar demandas curriculares extensas com atividades diferenciadas.

Acreditamos que o guia contribui em três dimensões centrais para o campo do ensino de História: a formação docente, oferecendo ao professor de História uma ferramenta que combina fundamentação teórica e orientações práticas, aproximando universidade e escola básica; a educação patrimonial crítica, ao propor que a visita a museus e espaços culturais seja

compreendida não como atividade complementar, mas como parte integrante da formação histórica, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de problematizar narrativas, valorizar memórias e refletir sobre a diversidade cultural; e a formação integral dos educandos, ao estimular a dimensão cognitiva, ética, social, cultural e estética do aprendizado.

Assim, o produto desenvolvido, aqui descrito e analisado, constitui mais do que um guia pedagógico: trata-se de uma proposta de travessia educativa. A metáfora da viagem, que atravessa todo o material, busca comunicar a ideia de que o ensino de História pode e deve ultrapassar os limites da sala de aula, levando o estudante a experimentar o conhecimento em contato com o patrimônio cultural.

O impacto esperado vai além da execução de um roteiro específico: a ambição é que o professor se sinta autor e co-criador de suas próprias experiências, adaptando a metodologia proposta a diferentes realidades. Nesse movimento, o guia cumpre sua função social e acadêmica: ser ponte entre a universidade, a escola e a sociedade, em defesa de uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

Ao aproximar a escola dos espaços culturais e das experiências sensíveis, o guia contribui para que as aulas-passeio deixem de ser atividades complementares e passem a integrar o currículo como práticas de investigação histórica, diálogo e produção de sentidos. Desse modo, a proposta coloca o patrimônio como campo vivo de aprendizagem, no qual diferentes memórias se encontram, se tensionam e se ressignificam.

Desse modo, a proposta do guia “Travessias da História” nasce do entendimento de que o ensino de História deve possibilitar ao estudante relacionar passado, presente e futuro, desenvolvendo consciência histórica e capacidade crítica de leitura do mundo. Ao aproximar a escola dos espaços culturais e das experiências sensíveis, as aulas-passeio configuram-se como práticas que materializam essa concepção de ensino: nelas, o aluno observa vestígios do passado, interpreta usos sociais do presente e reflete sobre os futuros possíveis. Assim, a proposta aqui apresentada busca transformar o deslocamento físico em travessia formativa, articulando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexões sobre a cidade enquanto espaço vivo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim desta travessia, cabe retomar o caminho percorrido e refletir sobre os resultados e contribuições deste trabalho para o campo do Ensino de História.

A inquietação inicial que deu origem a este trabalho foi a busca por formas de ampliar o ensino de História para além da sala de aula, valorizando experiências em museus, praças e centros culturais. Tal inquietação não surgiu de modo abstrato, mas das práticas docentes cotidianas em escolas públicas, atravessadas por limitações estruturais e, ao mesmo tempo, pela potência de educandos que desejam compreender o mundo em que vivem.

Nos capítulos iniciais fundamentamos essa reflexão a partir de autores que problematizam a relação entre memória, patrimônio e narrativas históricas (Nora, Le Goff, Hartog), e que defendem a centralidade da experiência e da dialogicidade no processo educativo (Bondía, Freire). Também examinamos desafios concretos: as desigualdades no acesso à cultura, a dualidade público/privado e as limitações da escola pública diante de burocracias e escassez de recursos. Ainda assim, reconhecemos a escola pública como espaço privilegiado para democratizar o patrimônio cultural e formar cidadãos críticos. A educação integral, prevista na BNCC, foi apresentada como horizonte formativo que extrapola a sala de aula, articulando dimensões cognitivas, sociais, éticas e culturais.

O terceiro capítulo deslocou o eixo para a dimensão propositiva, com a apresentação do guia pedagógico *Travessias da História: ideias para aulas-passeio*. Em formato digital, o guia foi concebido como instrumento de apoio aos professores e professoras da educação básica, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental. Inspirado na metáfora da viagem, o material organiza-se em seções que correspondem às etapas de uma travessia educativa: preparar a bagagem teórica, planejar o percurso, viver a experiência e ressignificá-la.

Entre as contribuições deste trabalho, destacam-se três dimensões. A primeira é acadêmica, ao dialogar com referenciais e articular discussões sobre memória, patrimônio e ensino de História em perspectiva crítica. A segunda é pedagógica, materializada no guia que oferece aos docentes não apenas roteiros, mas ferramentas concretas de planejamento, modelos editáveis e estratégias de acessibilidade e inclusão. A terceira é social, ao reafirmar o papel da escola pública como agente de democratização cultural e ao propor caminhos para que os estudantes se tornem protagonistas na construção de seus processos de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos, contudo, limites importantes. O recorte geográfico, centrado no Circuito Cultural Praça da Liberdade, restringe a aplicabilidade direta a outras regiões, ainda que o método seja adaptável. O tempo exíguo do mestrado profissional impediu a elaboração

de roteiros completos para todas as séries ou a aplicação empírica em larga escala, o que poderá ser explorado em pesquisas futuras. Além disso, as barreiras estruturais das escolas públicas – transporte, recursos financeiros, tempo pedagógico reduzido, esgotamento dos profissionais da educação – permanecem como desafios que nenhum guia resolve isoladamente, demandando políticas públicas consistentes e parcerias institucionais.

Apesar disso, a pesquisa reafirma que aulas-passeio não são meros complementos, mas componentes essenciais para uma educação integral, crítica e cidadã. Caminhar com os estudantes por museus e espaços culturais é uma forma de aproximá-los do patrimônio, de ampliar horizontes e de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e éticas.

Por fim, esta dissertação não se encerra em si mesma, mas abre caminhos. Entre as perspectivas futuras, destacamos a possibilidade de ampliar o guia para outros contextos e níveis de ensino, de sistematizar relatos de experiências docentes em aulas-passeio, de fortalecer redes de professores que compartilham práticas e de explorar a integração entre o guia digital e formações presenciais ou virtuais. Em um tempo marcado por desafios à educação e à valorização da cultura, defendemos que experiências em espaços não escolares não são apenas atividades complementares, mas componentes essenciais de uma formação crítica e cidadã.

Assim, reafirmamos a aposta que guiou todo este percurso: o ensino de História pode e deve ser vivido como travessia. Caminhar com os estudantes por museus, praças, ruas e memórias é abrir possibilidades de aprender a pensar o passado, a interrogar o presente e a projetar futuros. Aprender a pensar o mundo. Se, como escreveu Antonio Machado, “caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar”, esta pesquisa é uma tentativa de traçar veredas para que professores e estudantes percorram seus próprios caminhos na aventura de ensinar e aprender pelo mundo afora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. O objeto de aprendizado. Revista Educação, São Paulo, 05 out. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/10/05/aprendizado-professor-rubem-alves/>. Acesso em: 07/09/2024.
- ANKERSMIT, F. O uso da linguagem na escrita da História. In: A escrita da história: natureza da representação histórica. Londrina: Eduel, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. Educação em museus: entre o sagrado e o profano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/186770023/Ana-Mae-Brabosa-Educacao-em-Museus>. Acesso em 28/01/2025.
- BARBOSA, Liliane. *Projeto Acelerar para Vencer (PAV)* - desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Escola Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, set/1989-fev/1990.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- BRANDINO, Ana Carolina Moreno. Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos. G1, 07 ago. 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impresos.shtml>.

Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 676-A, de 2023. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2358857#:~:text=P ROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%20676%2C%20DE%202023&text=3.755%2C%20de%202023\)-](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2358857#:~:text=P ROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%20676%2C%20DE%202023&text=3.755%2C%20de%202023)-)

,Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de%20Turismo%20Educativo%20%2D%20PR ONTE%2C%20com%20a,e%20ambiental%2C%20entre%20outras%20provid%3%Aancia s. Acesso em 28/02/2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PEC 8/2025 – Institui em âmbito nacional a jornada de trabalho de quatro dias por semana ou 36 horas semanais. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2314555>.

Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28/02/2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 48, de 10 de agosto de 2005. Acrescenta o § 3º ao art. 215 da Constituição Federal, para instituir o Plano Nacional de Cultura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc48.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura — PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais — SNIIC e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei 13.018, de 22 de julho de 2014. Institui a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de jul. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113018.htm. Acesso em 28/02/2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL. Lei 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em 09/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de - A Invenção do Cotidiano, Artes de Fazer. Petrópolis, Vozes, 1988.

CÉSAR, Chico; VIANNA, Carlos Rennó. Deus me proteja. In: CÉSAR, Chico. Estado de poesia. São Paulo: Chita Discos, 2015. Faixa 8.

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. Tradução: Maria Cecília França Lourenço. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2001.

COSTA, Camila Croso; XIMENES, Salomão Barros. A contrarreforma do ensino médio no Brasil: notas sobre o conteúdo e o processo de aprovação da Lei 13.415/2017. Educação &

Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 1115-1136, out./dez. 2018.

DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. Education Endowment Foundation: About us. 2023. Disponível em: <https://educationendowmentfoundation.org.uk>. Acesso em: 09/02/2025.

FERNANDES, Ana. Memória e patrimônio: as cidades brasileiras e a construção de uma identidade cultural. Salvador: EDUFBA, 1993.

FERREIRA, Marieta M. O ensino de história, a formação de professores e a Pós-Graduação. Anos 90, v. 23, n. 44, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. Acesso em 02/07/2023. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO Itaú; DATAFOLHA. Hábitos Culturais. 2023 - 4ª edição. Disponível em: <https://www.fundacaoitau.org.br/observatorio/habitos-culturais-2023---4-edicao>. Acesso em 15/05/2024.

GADAMER, H-G. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, n.113, p.65–81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwswLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. 1954. Disponível em: <https://filosofiaepatrimonio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/martin-heidegger-construir-habitar-pensar.pdf>. Bauen, Wohnen, Denken. 1951 conferência pronunciada por ocasião da "Segunda Reunião de Darmstadt", publicada em Vortá^ge und Aufsá^tze, G. Neske, Pfullingen, 1954. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Acesso em 13 de julho de 2025.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação patrimonial: uma proposta para o ensino de história. Petrópolis: Museu Imperial/IPHAN, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). Museus em Números/Instituto Brasileiro de Museus. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. 240 p.; vol. 1.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em 15/02/2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Portaria nº 137, de 23 de junho de 2016. Brasília: IPHAN, 2016.

KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, J. História e memória. 7 ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, 17, 1998, p. 63-201.

LUZ, Guilherme Amaral. “Projetos de vida” ou a BNCC e suas tecnologias (de si): impotências da História. In: NORONHA, Gilberto; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Na Terceira Margem: teorias, metodologias e sensibilidades do ensino de História [E-book], São Leopoldo-RS: Oikos, 2022. pp. 106-127.

MACHADO, Antonio. Proverbios y Cantares. In: MACHADO, Antonio. Campos de Castilla. Madrid: Renacimiento, 1912.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. Meter-se à besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS, Juliana Galhardi. Dependência da internet/digital ou *Gaming disorder* CID 11 6C51. Disponível em: <https://julianagalhardimartins.com.br/dependencia-da-internet-digital-cid-11/#:~:text=A%20depend%C3%Aancia%20de%20internet/digital,se%20algu%C3%A9m%20tem%20esse%20problema>. Acesso em 10/07/2025.

MEDEIROS, Adriana de Carvalho. Um breve histórico sobre o ensino de História no Brasil: entre História oficial e o direito à História. In: Cadernos de Pesquisa do CDHIS, Uberlândia, v. 34, n.1, jan./jun. 2021. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v34n1.2021.42112>

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A cidade como bem cultural. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, n. 20, p. 193-204, 1984.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. O museu na cidade x a cidade no museu: para uma abordagem histórica dos museus de cidade. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 5, n° 8/9, p. 197-205, set.1984/abr.1984-85.

MIRANDA, Hugo Mendes. *Trajetórias escolares: relações entre sujeitos sociais e o Projeto Acelerar para Vencer - PAV*. 2013. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MUÑOZ, César. Pedagogia da vida cotidiana. São Paulo: Cortez, 2005.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. In: Projeto História, n. 10, São Paulo: PUC-SP, 1993, p. 7-28.

ORTIZ, Airton; MORAIS Wenilson. Histórias de bagagem, experiências de vida. In: Revista RDC Férias & Lazer, n. 49, p. 64. [S. l.]: RDC Viagens, dez. 2015. Disponível em: <https://rdcferiasimages.s3.amazonaws.com/img/clube/docs/RevistaSite/Revista49/files/assets/basic-html/index.html#64>. Acesso em: 20/01/2025.

PEREIRA, J. S.; CARVALHO, M. V. C. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. Cadernos Cedes, Campinas, v. 32, n. 88, p. 383-397, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/nbrLPNSNtTz4nq7NrgQ36PM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15/01/2025.

PEREIRA, J.; ORIÁ, R. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. Resgate, Campinas, v. 20, n. 23, p. 161-171, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645738>. Acesso em 02/01/2025. <https://doi.org/10.20396/resgate.v20i23.8645738>

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PESQUISA “Hábitos culturais” aponta aumento no consumo de cultura. Fundação Itaú. 14/12/2023. Disponível em: <https://www.fundacaoitau.org.br/noticias/noticias/pesquisa-habitos-culturais-aponta-aumento-realizacao-de-atividades>. Acesso em 15/05/2024.

PINHEIRO, Áurea da P. Patrimônio cultural e museus: por uma educação dos sentidos. Educar em Revista, Curitiba, n. 58, p. 55-67, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NgCWh4MTJw7TfXgnkZptFcP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30/01/2025. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44084>

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso. Novo Ensino Médio: limites

e possibilidades de implementação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 41-59, jan./jun. 2019.

PROGRAMA Novos Talentos recebe propostas até dia 25 de janeiro. Portal do MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34685-novos-talentos>. Acesso em 04/07/2023.

POULOT, Dominique. Museu e Museologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIBEIRO DA SILVA, T. J., & DINIZ, M. A. História Medieval e Ciência de Dados: A inovação na produção de conhecimento histórico auxiliada pelas tecnologias da informação. Varia História, Belo Horizonte, v. 41, e25003, 2025. <https://doi.org/10.1590/0104-87752025v41e25003>

ROCA, Andrea. Os usos do patrimônio e dos museus no ensino da História. Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v. 51, p. 79-95, 2019.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação Integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre tempos, Cad. CEDES 39 (108), 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219069>. Acesso em 05/07/2023. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219069>

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SABOR, Josefina. Educação em museus: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 2014.

SALDAÑA, Paulo. Suécia decide voltar a usar livros físicos nas escolas. O Tempo, 11 ago. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/suecia-decide-voltar-a-usar-livros-fisicos-nas-escolas-1.3119611>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SALLORENZO, Letícia. De volta aos livros: Suécia recua na digitalização de escolas após resultado desastroso. Sinprodf, 09 ago. 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/de-volta-aos-livros-suecia-recua-na-digitalizacao-de-escolas-apos-resultado-desastroso/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora

da Universidade de São Paulo, 1996.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação no brasil: o que há de novo? Educ Soc [Internet]. 2022; 43:e255310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255310>. Acesso em 30/08/2025
<https://doi.org/10.1590/es.255310>

SETTON, Maria da Graça Jacintho; OLIVEIRA, Mirtes Marins de. Os museus como espaços educativos. Educação em Revista, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SfB5b6yVHgCjktwVdXJ6x7Q/?format=html&lang=pt>. Acesso em 20/01/2025.

SILVA JÚNIOR, Acioli Gonçalves da. Educação patrimonial, história local e ensino de história: uma proposta para o trabalho docente. Dissertação de Mestrado (ProfHistória). Niterói: UFF, 2016.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Patrimônio Cultural e Educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. In: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Organização, Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]. – João Pessoa: Iphan, 2014. Caderno Temático 4.

TAYLOR, Diana. O arquivo e o repertório: performance e política das Américas. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

THE GUARDIAN. Sweden says back-to-basics schooling works on paper. The Guardian, Reino Unido, 11 set. 2023. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper>. Acesso em 09/02/2025.

TOLENTINO, Átila B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO; BRAGA (orgs.). Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Caderno temático 5. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em 30/01/2025.

TOLENTINO, Átila B. Educação Patrimonial na escola, com a escola e para a escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire. In: Cadernos de Sociomuseologia, n° 19/2022, vol. 63. P. 107-116. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26367/1/8295-Texto%20do%20artigo-23908-1-10-20220624.pdf>. Acesso em 25/01/2025.

VERNIN, Lenna Carolina da Silva Solé. Campo de histórias e batalha pela memória: usos possíveis do Campo de Santana na prática da educação patrimonial. Dissertação de Mestrado (ProfHistória). Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

APÊNDICE A - Guia digital Travessias da História: ideias para aulas-passeio



Travessias da História

Ideias para aulas-passeio

*Onde cada espaço é um convite a
atravessar o tempo*



Érika Silva Quites Machado

Mapa da Travessia



Boas-vindas

Boas-vindas P. 3

O ponto de partida da nossa jornada

Fazendo as malas P. 5

(Fundamentos teóricos)

O que precisamos levar na bagagem do conhecimento



Fazendo as malas



Planejando a travessia

Planejando a travessia P. 9

(Orientações práticas)

Os cuidados antes de sair

P. 26 Caminhos da História

(Roteiros pedagógicos)

Propostas de percursos educativos para transformar visitas em experiências de aprendizagem.



Bônus e créditos finais P. 32

Biblioteca do professor mochileiro e quem guiou essa travessia.



TRAVESSIAS
DA HISTÓRIA

Seja bem vindo(a)!

Este espaço nasceu para inspirar professores e professoras a trilharem novos caminhos de aprendizagem. Cada museu, praça ou patrimônio cultural se transforma em sala de aula viva, onde o passado ganha voz e o presente se enriquece de significados.

Aqui você encontrará fundamentos teóricos, sugestões práticas e roteiros pedagógicos que transformam viagens em aprendizado e aprendizagem em travessia.



Boas-vindas

Como usar este guia e acessar os materiais editáveis

Para facilitar sua prática, todos os modelos apresentados neste guia (bilhetes, autorizações, projetos, etc.) também estão disponíveis em versão editável no Google Drive.

Como funciona?

- Logo abaixo você encontra um QR Code único, que leva direto à pasta principal do projeto (Travessias da História). Para acessar, basta apontar a câmera do seu celular em direção ao QR Code.
- Dentro dela, os arquivos estão organizados em subpastas temáticas (Fundamentos Teóricos, Materiais Editáveis, etc).
- Além disso, em cada página onde aparecer um material, você também encontrará um link direto para a versão digital daquele documento. O símbolo de que há um link disponível para clicar é:



Importante:

Os links estão configurados em formato “forçar cópia”. Isso significa que, ao abrir, você criará automaticamente uma cópia em seu próprio Google Drive. Assim, você poderá adaptar o material à sua realidade sem alterar o arquivo original.

Dessa forma, você terá sempre em mãos modelos prontos para usar, mas também flexíveis para editar conforme a necessidade da sua escola e da sua turma.





Fazendo as malas

Fundamentos Teóricos para uma aula-passeio em História

Toda viagem começa antes mesmo de colocar o pé na estrada: começa no preparo da bagagem.

No ensino de História, também carregamos conosco conceitos, memórias e reflexões que orientam o olhar durante a travessia.

“Fazer as malas” é, portanto, reunir fundamentos que nos ajudam a compreender por que e como uma aula-passeio pode se transformar em uma experiência de aprendizado significativa.



“O aprendido é aquilo que fica depois que o esquecimento fez o seu trabalho.” Rubem Alves

Consciência histórica

Aprender História não é apenas acumular datas e fatos. É, entre outras coisas, como lembra Jörn Rüsen (historiador alemão), desenvolver a consciência histórica: a capacidade de interpretar o passado, dar sentido ao presente e projetar o futuro. Quando o estudante visita um museu ou um patrimônio cultural, ele não apenas “vê objetos antigos”, mas é provocado a pensar quais narrativas estão sendo contadas, quais memórias são preservadas e o que isso significa para a sua própria vida.



RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.





Memória e patrimônio

Pierre Nora cunhou o conceito de **lugares de memória**, espaços que guardam e disputam significados coletivos.

Jacques Le Goff lembra que a memória é sempre uma construção, carregada de escolhas e esquecimentos. Assim, cada museu ou praça é uma mala de memórias compartilhadas: ao mesmo tempo que preserva, também silencia ou destaca determinados passados. Levar os estudantes a esses lugares é abrir uma conversa crítica sobre **quem conta a História e por que conta dessa forma**.

NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". In: Projeto História, n. 10, São Paulo: PUC-SP, 1993, p. 7-28.



LE GOFF, J. História e memória. 7 ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2013.



"Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais." Pierre Nora





Aprender pela experiência

O filósofo Jorge Larrosa Bondía nos lembra que a experiência não se reduz a informação: é aquilo que nos atravessa, nos transforma e deixa marcas. Da mesma forma, Paulo Freire defende que aprender é dialogar com o mundo, não apenas repetir palavras.

Em uma aula-passeio, a História se torna experiência concreta: os estudantes caminham, observam, tocam, sentem — e é nesse encontro entre corpo, espaço e tempo que o conhecimento se torna mais profundo e memorável.



BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

“A experiência é o que nos acontece, o que nos toca. E não o que se passa, não o que acontece, mas o que nos acontece.” Jorge Larrosa Bondia





Patrimônio como travessia

O patrimônio cultural não é apenas “coisa antiga” a ser contemplada, mas um espaço de disputas de sentidos (como nos ensinam, por exemplo, Poulot e Hartog). Ao propor uma aula-passeio, o professor convida a turma a entrar nessas disputas de forma crítica e criativa, reconhecendo que o patrimônio não pertence só ao passado, mas também ao presente e ao futuro.

POULOT, Dominique. Museu e Museologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

“O patrimônio não é dado, mas construído. Ele é fruto de escolhas e exclusões, de disputas e negociações que exprimem o que uma sociedade deseja preservar de si mesma.” Dominique Poulot





Planejando
a travessia

Planejando a Travessia

Nenhuma viagem acontece sem organização. Para que uma aula-passeio seja significativa, é preciso cuidar dos detalhes: desde a formação da equipe de trabalho, passando pela autorização das famílias, até a proposta pedagógica que orientará o olhar dos estudantes.

Planejar é desenhar o mapa da travessia!

Em um cenário ideal, essa etapa é realizada de forma coletiva, com a participação de uma equipe de profissionais da escola. Mas, caso isso não seja possível, elabore um esboço inicial do planejamento e apresente-o à comunidade escolar, convidando-a a integrar a equipe que dará continuidade ao projeto.





Planejando a travessia



Antes da viagem

- Construindo o projeto pedagógico
- Modelo de projeto
- Fazendo o orçamento
- Conseguindo a verba
- Modelo de bilhete
- Autorizações
- Primeiros passos da travessia



Inclusão e acessibilidade

- Princípios básicos
- Tipos de inclusão



Durante a viagem

- Orientando os passos
- Vivendo a experiência



Depois da viagem

- Estratégias para o pós visita
- Avaliação
- Dicas



Antes da viagem: preparando o caminho

Construindo o projeto pedagógico da aula-passeio

O primeiro passo é elaborar uma proposta clara, que apresente objetivos de aprendizagem, justificativa e atividades previstas. Esse projeto será a base para dialogar com a gestão, envolver as famílias e mobilizar a comunidade escolar em torno da iniciativa.

Com o projeto em mãos, apresente-o à equipe gestora da escola e aos demais professores das turmas envolvidas. Quanto mais apoio, melhor! Esteja aberto a sugestões e incentive a participação de todos, fortalecendo o caráter coletivo da proposta.

O próximo passo é motivar os estudantes e seus responsáveis. Para isso, sugiro elaborar um bilhete explicando resumidamente o projeto e convidando-os para uma reunião de apresentação. Nessa reunião, é interessante preparar uma apresentação de slides com os principais aspectos do projeto e trazendo informações sobre os locais que serão visitados.

Durante o encontro, dê atenção especial à questão da segurança dos estudantes, tranquilize os responsáveis, escute sugestões e, sobretudo, motive-os não apenas a autorizar a participação de seus filhos, mas também a colaborar no planejamento.

A seguir, apresento um modelo de projeto pedagógico que poderá ser adaptado à sua realidade. Mais adiante, na sessão “Caminhos da História”, esse modelo será retomado com um exemplo aplicado ao *Circuito Cultural praça da Liberdade*, em Belo Horizonte - MG.

Após o modelo de projeto, apresento algumas outras dicas importantes para essa fase de planejamento.





Planejando
a travessia

Modelo de projeto

Título do Projeto:

Turma(s): [ano/ série]

Disciplina(s): [tente ao máximo articular com outras áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade]

Professor(es) responsável(is):

1. Apresentação: Breve texto introdutório, apresentando o projeto.

2. Justificativa [Por que esse local foi escolhido? Qual sua relevância pedagógica? Procure assegurar que as atividades estejam vinculadas ao currículo de História e às competências da BNCC, fortalecendo assim seus argumentos para desenvolver a atividade].

3. Objetivos [O que se pretende alcançar com a aula-passeio?]

4. Metodologia [Como a atividade será conduzida? Trabalho em grupos com roteiros de observação; Mediação docente com estímulo à investigação e ao diálogo; Uso de recursos como fichas, câmeras fotográficas ou celulares (quando permitido); Estratégias inclusivas para garantir a participação de todos].





Planejando
a travessia

Modelo de projeto

5. Etapas do projeto

- Antes da visita [atividades de sensibilização (vídeos, debates, análise de imagens, leituras breves)]
- Durante a visita [roteiro de observação com tarefas investigativas e registros (anotações, fotos, desenhos, gravações)]
- Depois da visita [rodas de conversa, produções criativas (mural, dramatização, podcast, painel artístico), avaliação e socialização da experiência]

6. Avaliação [Como será avaliada a experiência? Dê preferência à avaliação processual e qualitativa, considerando a participação dos alunos em todas as etapas do projeto: preparação, envolvimento durante a visita e produções pós-visita].

7. Aspectos logísticos [Planejamento essencial para que a experiência aconteça com segurança e tranquilidade]

- Transporte
- Alimentação
- Hospedagem (se houver)
- Equipe de apoio
- Custos estimados

8. Anexos (Documentos que serão anexados ao projeto: modelo de autorização, carta aos responsáveis, bilhetes aos estudantes, etc.)





Planejando
a travessia

Fazendo o orçamento

O orçamento é o mapa financeiro da viagem. Ele deve ser claro, detalhado e realista, pois servirá de base tanto para aprovações quanto para a busca de recursos.

Passos para elaborar o orçamento

1. Transporte

- Verifique se a secretaria de educação (em caso de escolas públicas) ou se a própria escola (em caso de particulares) possui transporte próprio ou verba destinada para isso. No caso das escolas municipais de Uberlândia, por exemplo, é possível conseguir transporte pela prefeitura para atividades realizadas no perímetro urbano.
- Caso a opção acima não seja viável, faça orçamento de ônibus fretado, vans ou transporte escolar.
- Verificar seguro, habilitação do motorista e documentação da empresa.
- Incluir custos extras (deslocamento interno, pedágios, combustível, estacionamento).

2. Alimentação

- Definir se os estudantes levarão lanche próprio, dinheiro para comprar ou se haverá refeição inclusa. Em algumas situações, como em atividades muito longas (duração e um dia inteiro ou mais) ou com estudantes muito novos, é mais prático fechar as refeições para o grupo.
- Em caso de restaurante, solicitar orçamento antecipado para grupos.
- Em deslocamentos longos por estradas, considere incluir água e lanches para a estrada. Lembre-se que imprevistos podem acontecer, e é bom estar preparado!





Planejando
a travessia

Fazendo o orçamento

3. Ingressos e entradas

- Muitos museus oferecem entrada gratuita para escolas públicas. Verifique antes no site de cada instituição.
- Onde há cobrança, solicitar valores reduzidos para excursões escolares.

4. Seguro

- É importante realizar seguro viagem, que envolva cobertura médica em caso de imprevistos. Várias seguradoras fazem seguro para grupos.

5. Materiais de apoio

- Camisetas, fichas de observação, crachás, pranchetas, etc,
- Custos pequenos, mas que devem estar previstos.

6. Inclusão social

- Prever no orçamento um fundo solidário para garantir que estudantes de baixa renda participem sem custos. É possível verificar, junto à secretaria da escola, as famílias de estudantes que são beneficiárias do Bolsa Família, por exemplo, para ter uma estimativa de quantitativo de estudantes que precisariam desse fundo.
- Esse fundo pode ser construído com rifas, vendas coletivas, doações voluntárias ou apoio da escola.

7. Reserva para imprevistos

- Recomenda-se prever 5% a 10% do valor total para emergências.

- **Dica prática:** monte uma planilha simples (item, quantidade, valor unitário e total). Isso dá transparência e facilita a prestação de contas.





Conseguindo a verba

Com o orçamento pronto, é hora de pensar em estratégias de arrecadação de verba e parcerias:

1. Recursos institucionais

- Verifique se a escola - via Caixa Escolar - ou a Secretaria de Educação dispõe de verba para essa finalidade.
- Em alguns casos, pode haver apoio (tanto da gestão quanto da administração pública) para conseguir transporte ou materiais.

2. Parcerias e apoios

- Museus, centros culturais e universidades podem oferecer atendimento gratuito.
- Empresas locais (transporte, padarias, restaurantes) podem conceder descontos ou apoio.

3. Atividades de arrecadação com os estudantes

- Rifas solidárias (prêmios podem ser doados pela comunidade).
- Venda de alimentos (doces, salgados, sucos) em eventos da escola.
- Campanhas culturais (feirinhas, apresentações, oficinas pagas simbolicamente).
- Além de arrecadar, essas ações envolvem os estudantes no projeto, reforçando o sentimento de pertencimento e coletividade.

4. Associação de pais ou grêmios estudantis

- Podem organizar ações conjuntas para levantar fundos.

5. Editais e projetos culturais

- Municípios e estados oferecem editais de fomento à cultura e educação patrimonial.
- Professores podem inscrever o projeto da aula-passeio para buscar apoio institucional.

6. Contribuição das famílias

- Deve ser tratada com cuidado e nunca como única fonte.
- Se for necessária, precisa ser acessível e transparente.
- Sempre prever alternativas para garantir a participação de estudantes de baixa renda.

- **Importante:** promova a transparência! Todas as receitas e despesas devem ser registradas e divulgadas à comunidade escolar.





Modelo de bilhete para os responsáveis

[Cabeçalho da Instituição de Ensino]

Turmas:

Professor(a) responsável:

Caros pais e responsáveis,

Com alegria, informamos que estamos organizando uma aula-passeio para os(as) estudantes(as) da turma, como parte do nosso projeto pedagógico [nome do projeto].

O objetivo desta atividade é proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado fora da sala de aula, conectando os conteúdos de História e [inserir outras disciplinas] com o patrimônio cultural da nossa região (exemplificar).

Durante a visita, os(as) estudantes participarão de atividades orientadas que estimularão a observação, a investigação e a reflexão sobre os espaços visitados. Tudo será acompanhado por professores e equipe de apoio, garantindo a segurança e o bem-estar de todos.

Informações principais:

Data da visita: _____

Horário de saída e retorno: _____

Locais de visita: _____

Convidamos todos os responsáveis para uma reunião de apresentação do projeto, a ser realizada [local e data], onde explicaremos os detalhes da atividade, tiraremos dúvidas e ouviremos sugestões. Sua participação é muito importante para o sucesso da proposta.

Atenciosamente,

(Professor(a) responsável / Equipe pedagógica)



Bilhete editável





Sobre autorização para deslocamento com menores

Ao organizar uma aula-passeio, é essencial que o(a) professor(a) conheça as regras legais que regem o deslocamento de crianças e adolescentes no Brasil:

Crianças (até 12 anos incompletos)

- Viagem para outro estado: só podem viajar acompanhadas dos pais, responsáveis legais ou parentes até 3º grau (comprovado por documento). Caso contrário, é necessária autorização por escrito dos responsáveis, com firma reconhecida.
- Viagem dentro do mesmo estado: as regras podem variar conforme a legislação estadual. Em geral, exige-se autorização quando não estão acompanhadas pelos pais ou responsáveis.

Adolescentes (12 a 16 anos incompletos)

- Precisam de autorização por escrito quando não estiverem acompanhados dos pais, responsáveis legais ou parentes até 3º grau.

A partir de 16 anos

- Adolescentes com 16 anos completos ou mais podem viajar sem autorização dos pais, desde que portem documento oficial de identificação.

Viagens com hospedagem

Sempre exigem autorização judicial, exceto se o menor estiver acompanhado dos pais ou responsável legal. A autorização deve especificar local de hospedagem, período e responsável.

Observação importante: mesmo quando a lei dispensa, é recomendável coletar autorização da família para maior segurança da escola e solicitar que os estudantes portem seus documentos (ou que os professores responsáveis levem uma cópia do documento de cada estudante).



[Link para cartilha](#) do TJMG com as principais regras sobre autorização de viagens com crianças e adolescentes





Modelo de autorização (Viagem interestadual sem hospedagem)

[Cabeçalho da Instituição de Ensino] AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM AULA-PASSEIO

Aluno(a): _____ Data de Nascimento: __/__/____
Turma: _____
Destino da Visita: _____
Data da Visita: __/__/____
Período (saída/retorno): __h às __h
Local do Passeio: _____
Transporte Utilizado: _____
Responsável pelo Acompanhamento: _____

Autorizo o(a) menor acima mencionado(a) a participar da referida atividade escolar, com os seguintes fins:

- Observação, visita e reflexão em espaço cultural/patrimonial;
- Implementação de proposta pedagógica alinhada ao currículo de História e [inserir outras disciplinas];
- Acompanhamento por equipe docente (nome(s): _____).

Declaro estar ciente da logística da viagem, dos cuidados institucionais planejados para garantir a segurança e participação ativa do(a) estudante e que deverei informar previamente à escola qualquer condição médica, restrição alimentar ou uso de medicamento do(a) estudante.

Assinatura dos responsáveis legais:

Nome, RG, CPF — Responsável 1

(firma reconhecida por semelhança ou autenticidade)

Nome, RG, CPF — Responsável 2

(firma reconhecida por semelhança ou autenticidade)

Autorização
editável



Local e Data: _____

Dicas Adicionais:

- É recomendável reter duas vias originais.
- Solicitar as autorizações com antecedência mínima de 15 dias.
- Conferir se todas as assinaturas estão com firma reconhecida.
- É importante que o responsável pela atividade esteja com cópias dos documentos de todos os participantes.
- Preparar uma pasta com todos os documentos para ser levada durante a viagem.





Modelo de autorização para uso de imagem e voz

[Cabeçalho da Instituição de Ensino] Autorização de uso de imagem e voz

(assinale apenas uma opção):

() Autorizo a utilização da imagem e voz de meu/minha filho(a), captadas durante a aula-passeio, em registros fotográficos, filmagens ou gravações de áudio, exclusivamente para fins pedagógicos, educativos, institucionais e não comerciais, podendo ser utilizadas em murais, apresentações escolares, relatórios de atividades e nas redes sociais oficiais da escola.

() Não autorizo o uso da imagem e voz de meu/minha filho(a).

Declaro estar ciente de que esta autorização é gratuita, por prazo indeterminado, podendo ser revogada a qualquer tempo mediante solicitação por escrito, e que as imagens/vozes não serão utilizadas em contextos que atentem contra a honra, a reputação ou a integridade da criança/adolescente.

Cidade/UF: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Nome do estudante: _____

Telefone para contato: _____

Autorização
editável





Primeiros passos da travessia

Para que a aula-passeio seja realmente significativa, é importante despertar a curiosidade dos estudantes, incentivando seu engajamento no projeto, antes mesmo de sair da escola!

O professor ou professora pode propor atividades de preparação que estimulem a pesquisa, provoquem perguntas e ajudem os alunos a desenvolver um olhar investigativo.

Estratégias possíveis:

- Pesquisas em grupo
 - Cada grupo pode investigar um aspecto ligado ao(s) local(is) que serão visitados: história do museu, personagens relacionados, importância arquitetônica, curiosidades.
- Caça-perguntas
 - Provoque a turma a levantar dúvidas: “O que eu gostaria de descobrir nesse lugar?” → Depois, as perguntas podem orientar a observação no dia da visita.
- Linha do tempo ou mapa mental
 - Construir coletivamente uma linha do tempo ou um mapa temático sobre o período ou assunto ligado ao(s) espaço(s) de visita.
- Exibição de vídeos ou imagens
 - Curtos documentários, visitas virtuais, mapas do local — para familiarizar os estudantes antes de chegar lá.
- Produção criativa prévia
 - Cartazes, podcasts, murais ou pequenos textos sobre o tema da visita.
- Debates ou rodas de conversa
 - Discutir a importância do patrimônio cultural e levantar hipóteses sobre o que será encontrado.

***Toda viagem começa antes de pegar a estrada: é no sonho,
na preparação e nas perguntas que começam a surgir os
primeiros passos da travessia***





Planejando
a travessia

Inclusão e acessibilidade

Todos na travessia

Uma aula-passeio só cumpre seu papel educativo quando todos os estudantes podem participar de forma plena e digna. A inclusão não é um detalhe logístico, mas parte essencial do projeto pedagógico. Essa preparação deve envolver o diálogo com as famílias, para identificar as necessidades de cada um.

Princípios básicos

- Direito universal: todo estudante tem direito de vivenciar o patrimônio cultural, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais.
- Planejamento antecipado: acessibilidade se pensa desde o início do projeto, e não apenas na véspera da visita.
- Valorização da diversidade: diferentes formas de aprender enriquecem a experiência coletiva.

Acessibilidade física

- Verificar se os locais possuem rampas, elevadores, banheiros adaptados e áreas de descanso. Essa verificação pode ser feita nos sites das instituições ou entrando em contato direto por telefone/e-mail.
- Planejar rotas alternativas para espaços com barreiras arquitetônicas.
- Garantir transporte adaptado, quando necessário.
- Organizar apoio de monitores ou colegas-tutores para acompanhar estudantes com mobilidade reduzida.

Acessibilidade pedagógica

- Preparar materiais diferenciados: Fichas simplificadas para estudantes com dificuldade de leitura; textos ampliados para baixa visão; pictogramas e mapas ilustrados; áudio-descrição de imagens ou objetos.
- Propor tarefas variadas, para que cada estudante contribua de acordo com suas potencialidades.

Inclusão sensorial

- Promover atividades multissensoriais: tocar réplicas, ouvir sons, sentir texturas e cheiros.
- Utilizar recursos de acessibilidade já oferecidos por alguns museus (audiodescrição, vídeos em Libras, kits táteis).
- Estimular os próprios estudantes a descreverem oralmente o que veem, promovendo cooperação.





Planejando
a travessia

Inclusão e acessibilidade

Todos na travessia

Inclusão social e econômica

- Prever um fundo solidário para custear despesas de estudantes de baixa renda.
- Mobilizar a comunidade escolar (rifas, parcerias, doações) para garantir que ninguém seja excluído por motivos financeiros.

Inclusão cultural e identitária

- Reconhecer que o patrimônio pode ser lido de diferentes formas, de acordo com a história de vida de cada estudante.
- Estimular debates sobre representatividade e silêncios em museus e monumentos.
- Convidar os estudantes a relacionar a visita com suas próprias memórias e culturas.

Estratégias criativas

- Duplas solidárias: um estudante ajuda o outro, reforçando o espírito de cooperação.
- Missões variadas: cada grupo recebe uma função (repórter, fotógrafo, ilustrador, contador de histórias).
- Roteiro em camadas: perguntas de diferentes níveis de complexidade para incluir todos.
- Diário coletivo ilustrado: registros em múltiplas linguagens (texto, desenho, áudio, colagem).

*Incluir é garantir acesso, permanência e protagonismo.
Quando a aula-passeio é inclusiva, todos aprendem mais!*



Checklist do viajante-professor:

- ✓ Objetivos pedagógicos definidos.
- ✓ Autorizações das famílias organizada.
- ✓ Logística planejada (transporte, alimentação, recursos financeiros).
- ✓ Atividades prévias de sensibilização feitas.
- ✓ Estratégias de acessibilidade pensadas.
- ✓ Roteiro de observação preparado.
- ✓ Momentos de reflexão pós-visita planejados.

O planejamento é um mapa da travessia: garante segurança, organiza o percurso e abre espaço para que a experiência aconteça de forma plena, transformando cada visita em oportunidade de descoberta.



Planejando
a travessia

Durante a viagem

Orientando os passos

A visita é o momento em que o planejamento ganha vida. O papel do professor não é apenas conduzir os estudantes pelo espaço, mas criar condições para que o passeio seja uma experiência investigativa, em que cada estudante se sinta parte de uma jornada de descobertas.

Estratégias para a visita:

- Roteiro de observação: entregue aos estudantes um roteiro com tarefas investigativas simples:
 - Observe os objetos que mais chamaram sua atenção e explique o porquê.
 - Anote uma frase ou informação nova que aprendeu.
 - Desenhe ou fotografe um detalhe que represente o lugar.O roteiro ajuda a manter o foco e dá protagonismo aos alunos.
- Estímulo à curiosidade
 - Incentive perguntas durante a visita.
 - Valorize as dúvidas: anote-as para discutir depois.
 - Reforce que nenhuma pergunta é “boba”: toda curiosidade abre caminho para aprender.
- Mediação pedagógica
 - Atue como mediador, não como guia turístico.
 - Em vez de dar todas as respostas, faça perguntas que provoquem reflexão.
 - Ex.: “O que esse objeto nos conta sobre a vida naquela época?”
 - “Vocês conseguem relacionar essa obra com algo que estudamos em sala?”
- Registros criativos
 - Incentive os alunos a registrar a experiência de diferentes formas:
 - Fotografias (quando permitido).
 - Desenhos rápidos em caderno.
 - Gravações de áudio com impressões pessoais.
 - Anotações livres, como se fossem diários de bordo.
- Trabalho em grupos
 - Divida a turma em grupos com missões diferentes: fotógrafos, repórteres (fazem entrevistas ou anotam explicações, ilustradores (fazem esboços), cronistas (escrevem um pequeno relato).
 - Ao final, cada grupo compartilha seu olhar sobre a visita.

Uma aula-passeio não é sobre “ver tudo”, mas sobre viver intensamente cada descoberta. O professor é o ‘guia’ que abre caminhos, mas são os alunos que trilham a experiência.





Planejando
a travessia

Durante a viagem

Orientando os passos

Dicas práticas para o(a) professor(a)

- Oriente os estudantes a nunca permanecerem sozinhos. O ideal é que circulem sempre em dupla ou em pequenos grupos, inclusive para ir ao banheiro.
- Combine previamente pontos de encontro e horários para evitar dispersão.
- Mantenha contato direto com a equipe do museu ou espaço visitado.
- Reserve momentos de pausa para descanso, conversa e troca de impressões.
- Tenha sempre um 'plano B' para imprevistos (chuva, atraso, local fechado).
- Se possível crie dois grupos em aplicativos de mensagens: um grupo com os participantes da aula-passeio, para divulgação de informações em tempo real, e outro com os responsáveis, a fim de dar notícias, tranquiliza-los e mostrar-lhes o quanto a atividade esta sendo produtiva!

Outras dicas de segurança:

- Levar uma cópia impressa com telefones dos responsáveis, contatos da escola e informações médicas dos estudantes (alergias, uso de medicamentos, restrições alimentares, etc).
- Providenciar crachás ou pulseirinhas com nome, escola e telefone de contato (importante em locais de grande movimento).
- Organizar um kit de primeiros socorros com curativos, álcool em gel e remédios simples.
- Definir a quantidade de adultos acompanhantes: o ideal é 1 adulto para cada 10 a 12 estudantes (além de apoios específicos para alunos com necessidades especiais).
- Explicar previamente aos estudantes regras claras de convivência e segurança (não correr em espaços fechados, não tocar objetos sem autorização, respeitar monitores do museu, etc.).
- Convidar, se possível, pais ou familiares para acompanhar a atividade.
- Verificar a documentação do ônibus/van e do motorista, exigindo cintos de segurança em todos os assentos. Para estudantes mais novos, transporte com ar-condicionado e janelas lacradas é indicado.
- Contratar seguro viagem: mesmo sem expectativa de uso, é sempre melhor se precaver contra imprevistos (acidentes, mal-estar, etc.).
- Levar uma via das autorizações assinadas e os documentos de identificação (RG/CPF) dos professores responsáveis.
- Escolher com antecedência um "líder da vez" em cada grupo de alunos, para ajudar a manter a organização e reportar imprevistos.



Depois da viagem

Retornar também é parte da travessia

A visita não termina quando os estudantes voltam para a escola. É nesse momento que o vivido se transforma em reflexão, análise e criação. O retorno à sala de aula é essencial para consolidar aprendizagens, compartilhar impressões e dar novos sentidos ao que foi visto.

Estratégias para o pós-visita

- Promova uma roda de conversa logo após a viagem, para que os estudantes expressem sentimentos, percepções e curiosidades.
- Monte um mural coletivo com desenhos, frases e fotos.
- Estimule que cada grupo apresente o que mais chamou atenção no espaço visitado.
- Incentive a criação de produtos que expressem o aprendizado:
 - Podcasts gravados pelos alunos;
 - Dramatizações teatrais curtas;
 - Exposições de painéis ilustrados;
 - Textos narrativos no formato de diário de bordo.
- Esses registros podem ser compartilhados com a comunidade escolar em exposições ou feiras culturais.

Relação com o conteúdo escolar

- Retome os conteúdos de História que se relacionam com os espaços visitados.
- Faça perguntas como: “O que vimos que nos trouxe novos olhares sobre o conteúdo que estudamos?”

Avaliação

- Avalie não apenas os conteúdos memorizados, mas a qualidade da experiência: participação, envolvimento, capacidade de formular perguntas e trabalhar em grupo.
- Use diferentes instrumentos de avaliação:
 - Questionários reflexivos.
 - Relatórios de grupos.
 - Produções artísticas ou multimídia.
 - Autoavaliação dos estudantes.

Dicas práticas para o professor

- Compartilhe os resultados com as famílias, valorizando o esforço coletivo.
- Envolve a gestão escolar e outros professores, mostrando como a aula-passeio gerou frutos.
- Aproveite os produtos finais dos alunos como portfólio pedagógico da turma.

O pós-visita é o momento de amadurecimento: as descobertas feitas no percurso se transformam em reflexão, diálogo e novos aprendizados que permanecem na memória da turma.





Caminhos da História

Roteiros pedagógicos

Nesta seção você encontra sugestões de roteiros pedagógicos para diferentes séries do Ensino Fundamental, para escolas na região de Uberlândia (MG). Para o 8º ano, elaboramos um modelo completo de projeto pedagógico, detalhado em todas as suas etapas. Para as demais séries, apresentamos sugestões de temas e caminhos possíveis, que podem ser adaptados por cada professor de acordo com sua realidade. Essa escolha se deve ao tempo reduzido para a elaboração do produto do mestrado, mas reforçamos que a proposta tem caráter ampliável e pode ser replicada em diversas etapas da escolarização.

Ao definir o roteiro para cada turma, é fundamental considerar não apenas a consonância com os conteúdos da BNCC ensinados em cada série, mas também a adequabilidade da distância, do tempo de duração e da complexidade das atividades em relação à idade e à maturidade dos estudantes. Deixo claro que minhas sugestões aqui devem ser analisadas de acordo com a realidade de cada turma, em cada escola!

Dessa forma, a aula-passeio cumpre sua função pedagógica sem deixar de garantir segurança, acessibilidade e pertinência didática.

Distância e duração dos percursos:

6º ano: prefira roteiros com deslocamento curto e que durem apenas uma manhã ou uma tarde, pois os estudantes se cansam mais rapidamente e os pais se sentem menos seguros em autorizá-los a grandes deslocamentos.

7º ano: já conseguem fazer passeios com a duração de um dia inteiro, mas calcule intervalos para descanso entre as atividades.

8º e 9º ano: quando bem orientados, os estudantes nessa faixa etária já conseguem percorrer distâncias maiores e realizar passeios longos.





Caminhos da História

Roteiros pedagógicos

6º ano

Tema: História local, memória e patrimônio

Locais sugeridos:

- Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS - UFU); ou
- Museu Municipal de Uberlândia

Objetivos:

Reconhecer diferentes tipos de fontes históricas (documentos, objetos, fotografias, relatos orais); compreender que a memória familiar e comunitária é parte da História local e nacional; desenvolver noções iniciais de patrimônio cultural.

Antes da visita:

- Aula sobre a importância das fontes para o trabalho do historiador.
- Pesquisa em grupo sobre a história da cidade de Uberlândia.
- Entrar em contato com o setor educativo do espaço a ser visitado.
- Pergunta para reflexão: Como se guarda a memória de uma cidade?

Durante a visita:

- No CDHIS: conhecer documentos, fotografias e arquivos, compreendendo o papel da preservação.
- No Museu Municipal: observar o prédio histórico, exposições e objetos que representam diferentes períodos da cidade.
- Atividade: elaborar registros (desenhos, fotos, pequenas descrições) sobre o que cada grupo considera mais representativo da história da cidade.
- Pergunta provocativa: Quais memórias não estão sendo mostradas?

Depois da visita:

- Construção coletiva de uma linha do tempo da cidade de Uberlândia.
- Produção de um mural intitulado “A história da nossa cidade contada pelos estudantes”, reunindo textos, imagens e reflexões.
- Os estudantes constroem, coletivamente, um “museu histórico” na escola. Cada aluno deve trazer de casa um objeto considerado importante para a história de sua família ou comunidade (fotografia, utensílio, documento, peça de vestuário, carta, brinquedo, etc.), acompanhado de uma breve explicação sobre sua origem e significado.

Dica extra: exibir o documentário *Uberlândia, cidade menina*.





Caminhos da História

Roteiros pedagógicos

7º ano

Tema: Memória, ancestralidade e diversidade cultural

Locais sugeridos:

- Museu dos Povos Indígenas de Uberlândia (MUPI-UFU) (fechado temporariamente)
- Instituto Cultural Graça do Aché

Objetivos

Reconhecer e valorizar a contribuição das culturas indígena e afro-brasileira na formação da sociedade, compreendendo suas resistências históricas e suas permanências no presente.

Antes da visita

- Aula sobre diversidade cultural no Brasil: povos indígenas e matrizes africanas.
- Leitura de trechos da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e debate sobre a sua importância.
- Discussão inicial: “O que sabemos sobre as heranças culturais que compõem nossa identidade?”

Durante a visita

- No MUPI: observar objetos, narrativas e memórias indígenas, registrando descobertas e questionando estereótipos.
- No Graça do Aché: explorar manifestações artísticas, música, dança, religiosidade e oralidade da cultura afro-brasileira.
- Atividade em grupos: escolher um elemento da exposição e relacioná-lo à vida cotidiana dos estudantes hoje.

Depois da visita

- Produção de um mural coletivo intitulado “Raízes que nos formam”, com fotos, desenhos e textos sobre a herança indígena e afro-brasileira.
- Debate de fechamento: “Por que é importante valorizar a memória e a cultura dos povos que construíram o Brasil?”





Caminhos da História

Roteiros pedagógicos

8º ano

Tema: Caminhos de Minas: do ouro às avenidas da República

Local Sugerido: Circuito Cultural da Praça da Liberdade

Objetivos

- Compreender as motivações políticas, sociais e urbanísticas que levaram à mudança da capital mineira de Ouro Preto para Belo Horizonte no final do século XIX.
- Identificar no espaço do Circuito Cultural Praça da Liberdade as marcas dessa mudança, reconhecendo o patrimônio como fonte de memória histórica.
- Relacionar os conteúdos escolares de História, Geografia, Arte, Ciências e Língua Portuguesa com a experiência da visita.
- Desenvolver habilidades investigativas, de registro e de expressão criativa.
- Estimular a consciência patrimonial e cidadã, valorizando a preservação cultural.

Antes da visita

Aula de contextualização histórica

- Tema: De Ouro Preto a Belo Horizonte: a capital planejada e seus significados.
- Conteúdos chave: limites de Ouro Preto, ideais republicanos de modernidade, escolha do Curral Del Rey, inauguração de Belo Horizonte em 1897, função simbólica da Praça da Liberdade.
- Recursos: comparações visuais (Google Earth, fotos históricas e atuais), leitura do texto “Você sabia que Belo Horizonte é uma capital planejada?” (Caos Planejado), elaboração de uma linha do tempo coletiva.
- Debate: “Por que um governo decide mudar a capital? Que mensagens políticas e sociais isso transmite?”
- Pesquisas em grupo
 - Grupo 1 – História da Praça da Liberdade
 - Grupo 2 – Palácio da Liberdade e o poder político
 - Grupo 3 – Museu das Minas e do Metal (MM Gerda)
 - Grupo 4 – Memorial Minas Gerais Vale
 - Grupo 5 – Espaço do Conhecimento UFMG
- Cada grupo apresenta síntese do tema pesquisado (cartaz, slides ou vídeo) e levanta uma pergunta para levar ao passeio.

Atividades de sensibilização

- Exibição de vídeos institucionais e visitas virtuais.
- Produção coletiva de um mural de hipóteses e perguntas (“O que quero descobrir no Circuito?”).
- Roda de conversa sobre patrimônio e cidadania.





Caminhos da História

Roteiros pedagógicos

Durante a visita

Roteiro pedagógico

- Praça da Liberdade (reconhecimento inicial): observação dos usos atuais da praça, primeiros registros fotográficos ou desenhos.
- Memorial Minas Gerais Vale: tradições culturais mineiras; observação da maquete de Ouro Preto.
- Museu das Minas e do Metal (MM Gerda): mineração, economia e sociedade.
- Palácio da Liberdade: símbolos arquitetônicos e de poder republicano.
- Espaço do Conhecimento UFMG: exposições interativas de ciência, arqueologia e astronomia.
- CCBB: arte contemporânea e diálogo com memória e identidade.

Atividades de campo

- Utilização da Ficha de Observação para cada espaço.
- Registros diversos: anotações, desenhos, fotos e pequenos vídeos.
- Roda de conversa final na praça: socialização rápida do que mais chamou atenção.

Depois da visita

Roda de conversa

- O que mais chamou atenção?
- O que aprendemos de novo?
- Que perguntas ficaram em aberto?

Produções coletivas

- Mural fotográfico e textual da visita.
- Painel artístico com colagens e desenhos.
- Podcast ou vídeo curto da turma com reflexões.

Atividades individuais

- Diário de bordo ou relatório reflexivo.

Socialização ampliada

- Exposição na escola para familiares e comunidade.
- Apresentação das produções criativas em mural ou mostra cultural.

Avaliação

- Baseada no Quadro de Critérios de Avaliação: participação, registros, reflexão crítica, trabalho em grupo, criatividade e integração curricular.

**Acesse aqui o
projeto completo
editável**





Caminhos da História

Roteiros pedagógicos

9º ano

Tema: Memória, resistência e diversidade cultural no Brasil Republicano

Locais sugeridos (São Paulo – SP):

- Pinacoteca do Estado
- Estação da Luz
- Museu da Língua Portuguesa
- Memorial da Resistência
- Museu das Favelas

Objetivos

Estimular nos estudantes uma reflexão crítica sobre as transformações sociais, culturais e políticas do Brasil republicano, relacionando arte, memória, identidade linguística e resistência social.

Antes da visita

- Aula expositiva e debate: urbanização e industrialização em São Paulo nos séculos XIX e XX.
- Leitura de trechos literários sobre o crescimento da cidade (Mário de Andrade, Alcântara Machado).
- Pesquisa em grupos: cada equipe estuda previamente um dos espaços a serem visitados.
- Produção de perguntas investigativas: “Como a memória da resistência é preservada?” | “Como a arte e a língua representam a identidade brasileira?”

Durante a visita

- Pinacoteca: observar obras ligadas à formação da arte brasileira e aos debates sociais.
- Estação da Luz: refletir sobre migração, trabalho e transformações urbanas.
- Museu da Língua Portuguesa: explorar as línguas como patrimônio cultural e identidade nacional.
- Memorial da Resistência: compreender as memórias da ditadura militar, das prisões e da resistência democrática.
- Museu das Favelas: dialogar sobre desigualdades sociais, resistência cultural e protagonismo das comunidades periféricas.

Atividade em grupos: cada grupo elabora registros (fotográficos, textuais, poéticos ou em vídeo) que conectem as visitas ao tema “Brasil urbano: entre memórias e resistências”.

Depois da visita

- Produção de um documentário escolar com fotos, vídeos e narrativas da turma.
- Criação de um jornal mural com textos e ilustrações sobre cada espaço visitado.
- Debate de fechamento: “Que Brasil aparece nas memórias e patrimônios visitados?”



Biblioteca do professor mochileiro

Toda boa viagem pede uma mochila bem equipada. Pensando nisso, preparamos esta biblioteca especial, com algumas obras, documentos e recursos digitais que podem apoiar o professor na construção de novas aulas-passeio e experiências educativas fora da sala de aula.

Aqui você encontrará autores de referência, legislações fundamentais, sites com acervos virtuais e sugestões de filmes e documentários que dialogam com os temas da História e do patrimônio cultural. Não se trata de uma lista fechada, mas de um ponto de partida para ampliar o repertório e inspirar novas travessias pedagógicas.

**Parte desse material
pode ser encontrada
clikando aqui**



Livros e artigos de referência teórica

Ana Maria Monteiro – Ensino de História: entre práticas e saberes

Jörn Rüsen – História viva: teoria da história

Pierre Nora – Entre memória e história: a problemática dos lugares

Jacques Le Goff – História e memória

Jorge Larrosa Bondía – Notas sobre a experiência e o saber de experiência

Dominique Poulot – Patrimônio e Museus

François Hartog – Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo

Selva Guimarães Fonseca – Ensino de História: fundamentos e métodos

Documentos e legislações

BNCC (2018) – Base Nacional Comum Curricular

IPHAN (2016) – Portaria nº 137 sobre Educação Patrimonial

Sites e recursos digitais

Google Arts & Culture – visitas virtuais a museus no mundo todo

MASP Virtual – acervo online do Museu de Arte de São Paulo

Inhotim Virtual – acervo de arte contemporânea e natureza

Pinacoteca de SP – vídeos educativos e material de apoio a professores

Museu Nacional/UFRJ – acervos digitais

Filmes e documentários

“Narradores de Javé” (Eliane Caffé) – memória, patrimônio e identidade

“Que horas ela volta?” (Anna Muylaert) – desigualdade social e educação

“Cidade de Deus” (Fernando Meirelles) – urbanização, violência e exclusão social

Série “História do Brasil” (Canal Futura, disponível no YouTube)

“A Missão” (Roland Joffé) – colonização e povos indígenas

Travessias da História: ideias para aulas-passeio

Produto pedagógico desenvolvido juntamente com a dissertação de mestrado: *CAMINHOS DA HISTÓRIA: por uma cultura de aprendizado mundo afora.*

Autoria: Érika Silva Quites Machado

Orientação: Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) –
Universidade Federal de Uberlândia

Produção Visual

Desenvolvida pela autora, com apoio do ChatGPT (OpenAI) e o Canva.

[Acesse aqui a
dissertação completa](#)

Envie relatos de experiências com a
utilização desse material para:
travessiasdahistoria@gmail.com



Licença de uso

Este material está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Você pode copiar, redistribuir, remixar, transformar e criar a partir deste trabalho, para qualquer fim, desde que atribua o devido crédito à autora.