

PROJETOS EDUCATIVOS SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL DO VALE DO RIBEIRA A PARTIR DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA

EDUCATIONAL PROJECTS ON THE CULTURAL HERITAGE OF RIBEIRA VALLEY FROM THE NEW PAULISTA CURRICULUM

Recebido em: 17/07/2020

Aceito em: 25/11/2020

Jorge Eschriqui Vieira Pinto¹

Resumo: Este artigo analisa o processo de ensino sobre o patrimônio cultural do Vale do Ribeira por meio da metodologia de projetos educativos nas aulas de História das escolas da região a partir das orientações do novo currículo paulista para o ensino fundamental. Neste trabalho são apresentados diversos aspectos do patrimônio cultural do Vale Ribeira e um cenário de desconhecimento por parte de uma considerável parcela dos estudantes da região desta riqueza cultural, o que desperta atitudes de desvalorização e preconceito por parte deles com relação à cultura de grupos locais como os indígenas, caiçaras e quilombolas. Visando modificar tais fatores negativos presentes na formação dos estudantes, o novo Currículo Paulista de 2019 propõe o estudo das manifestações culturais locais como fator essencial para a construção da identidade individual e regional, o despertar do sentimento de empatia e a valorização da pluralidade cultural por parte dos estudantes. Ademais, esse documento educacional orienta o estudo das diversas manifestações culturais locais na disciplina de História a partir da elaboração de projetos educativos como uma prática pedagógica importante para a aprendizagem significativa do conhecimento histórico, o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos e a análise crítica e compreensão das especificidades e identidades dos grupos étnicos e sociais que constituem a cultura das diversas regiões do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Currículo; Ensino; Projetos.

Abstract This article analyzes the teaching process about the cultural heritage of Ribeira Valley through the methodology of educational projects in the history classes of schools in the region, based on the guidelines of the new Paulista Curriculum for elementary education. This educational document guides the study of the various local cultural manifestations in the discipline of History from the elaboration of educational projects as an important pedagogical practice for the significant learning of historical knowledge, the development of the students' intellectual autonomy and the critical analysis and understanding of the specificities and identities of the ethnic and social groups that constitute the culture of the different regions of the State of São Paulo.

Keywords: Cultural Heritage; Curriculum; Teaching; Projects.

O CURRÍCULO PAULISTA E A CIDADANIA CULTURAL

O Currículo Paulista entrou em vigor em agosto de 2019, após as fases de elaboração, discussão através de consultas públicas que contaram com a participação de professores, gestores escolares, dirigentes, estudantes e outros membros da sociedade civil, aprovação pelo

¹ Professor, pesquisador e escritor nas áreas de Educação e História. Pós-Graduação em Gestão e docência na Educação Básica (Unyleya). Editora Thesaurus de Brasília.

Conselho Estadual de Educação e homologação pelo Secretário Estadual de Educação. Esse documento oficial surgiu em decorrência da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de dezembro de 2017, que estabelecia a necessidade de alinhamento das políticas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal referentes aos objetivos da aprendizagem, os conteúdos, os conhecimentos e as competências/habilidades para a garantia de uma formação básica comum de todos os alunos do país e a redução das desigualdades regionais quanto à qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, a BNCC tornou-se “uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8).

Com a homologação da BNCC, o governo paulista decidiu reelaborar o currículo oficial, contando com o apoio do Ministério da Educação para a realização de tal objetivo por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que foi instituído pela portaria nº 331, de 2018, com a finalidade de estabelecer as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a adoção do documento educacional federal nas esferas estadual e municipal. Isso explica a comunhão entre o Currículo Paulista e a BNCC no que se refere às diretrizes didático-pedagógicas e curriculares e ao objetivo de reduzir as desigualdades educacionais entre as escolas, as redes de ensino municipais e estadual e os sistemas de ensino público e privado em São Paulo. Dessa forma, de acordo com o Currículo Paulista,

o desafio é que o Currículo chegue a cada sala de aula de todos as escolas do Estado de São Paulo e que sua implementação concorra para assegurar educação de qualidade a todos os estudantes. Para isto, é fundamental que se fortaleça o regime de colaboração entre o Estado, os municípios e a rede privada. Nesse processo de melhoria da qualidade da educação, o Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver (SÃO PAULO, 2019, p. 26).

Todavia, além da fixação de objetivos da aprendizagem, conteúdos, conhecimentos e competências/habilidades para uma formação básica comum como instrumento legal para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem mais igualitário, o Currículo Paulista, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ² e a Base Nacional

Comum Curricular, estabelece a importância da presença de uma parte diversificada programa curricular que valorize as peculiaridades regionais e locais e as pluralidades culturais com a finalidade de proporcionar o aprendizado significativo de saberes escolares relacionados à realidade e ao cotidiano dos estudantes. Em outras palavras, o direito à formação básica comum como mecanismo para a garantia de um ensino de melhor qualidade e a redução das desigualdades educacionais não deve implicar no desconhecimento da necessidade da adoção pelos programas curriculares de diretrizes didático-pedagógicas que reconheçam a importância dos saberes e conhecimentos relacionados à realidade local e regional (parte diversificada) como prática importante para a construção da identidade, a valorização da diversidade e o estabelecimento de um processo de ensino pautado pela aprendizagem significativa, constituindo-se os alunos em sujeitos ativos nas diversas etapas do seu desenvolvimento cognitivo, social e emotivo. Dessa forma, a universalidade do acesso à Educação Básica

diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual. Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais (SÃO PAULO, 2019, p. 26-27).

A presença da parte diversificada no programa curricular do Estado de São Paulo com a abordagem de conteúdos relacionados às múltiplas realidades regionais é um preceito legal que possibilita a difusão e a valorização entre os estudantes da diversidade das práticas culturais representativas dos diversos grupos sociais responsáveis pela formação histórica da sociedade paulista. Esse preceito legal é importante para o exercício da cidadania cultural por parte de um público estudantil representativo da pluralidade social e étnico-racial constituinte da população do Estado de São Paulo. No caso específico do Vale do Ribeira, essa diversidade também pode ser comprovada ao se observar uma população regional constituída por nipo-brasileiros, caiçaras, nordestinos, sulistas, quilombolas, indígenas, descendentes de suíços, chineses, etc. que interagem cotidianamente, sem que a convivência social seja um obstáculo para a constituição, afirmação e difusão de suas identidades através das múltiplas manifestações culturais que caracterizam cada um desses grupos. Portanto, pode-se afirmar

que as instituições de ensino do Vale do Ribeira são espaços sociais que reproduzem a riqueza de identidades, etnias, grupos sociais e culturas que se faz presente na região.

Mas o que é a cidadania cultural? O conceito de cidadania cultural diz respeito ao conjunto de direitos que proporcionam o acesso do indivíduo ao conjunto de bens emocionais, intelectuais e materiais produzidos pela humanidade, capazes de despertar nele o conhecimento de si mesmo e da realidade que o cerca por serem portadores de referências à identidade, ação e memória dos diversos grupos humanos que constituíram e constituem historicamente as sociedades. É a cidadania cultural que possibilita ao indivíduo se sentir inserido na cultura da sociedade da qual faz parte, usufruindo de seus bens culturais, produzindo cultura e se utilizando desses bens deixados por diversos grupos no passado para construir a sua memória histórica que cria nele os laços de identidade com os antepassados. São três os pilares que sustentam o direito à cultura em uma sociedade democrática:

O direito de produção cultural parte do pressuposto de que todos os homens produzem cultura. Todos somos, direta ou indiretamente, produtores de cultura. É o direito que todo cidadão tem de exprimir sua criatividade ao produzir cultura. O direito de acesso à cultura pressupõe a garantia de que, além de produzir cultura, todo indivíduo deve ter acesso aos bens culturais produzidos por essa mesma sociedade. E finalmente, o direito à memória histórica como parte dessa concepção de Cidadania Cultural, segundo o qual todos os homens têm o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição (FERNANDES, 1993, p. 271).

O aprendizado sobre o exercício da cidadania cultural depende de políticas educacionais que estabeleçam programas curriculares com diretrizes didático-pedagógicas de valorização da diversidade sociocultural existente no Brasil. Em outras palavras, a educação deve reconhecer o multiculturalismo característico do processo histórico de formação da sociedade nacional e transformar as diferenças culturais em um objeto do conhecimento que possibilite aos estudantes o despertar de atitudes de tolerância, empatia e reflexão sobre o protagonismo histórico-cultural de diversos sujeitos e grupos sociais.

Uma educação comprometida com a formação e o exercício da cidadania cultural no ambiente escolar demanda políticas e ações educacionais de gestores e profissionais da área baseadas na inserção nos programas curriculares, nos materiais didáticos e no trabalho pedagógico dos bens culturais relacionados à atuação histórica (demandas, negociações, lutas e conquistas) e às práticas culturais (símbolos, valores, ideias e comportamentos) dos diversos grupos sociais responsáveis pela formação histórica da sociedade brasileira. Isso implica em

uma escola engajada com a inclusão da pluralidade cultural em seus conteúdos disciplinares (e não exclusivamente de práticas culturais vinculadas aos dominantes) e a construção da memória coletiva a partir do estudo da participação dos diversos atores e grupos na história nacional, preparando-se, assim, os alunos para o exercício da cidadania por meio do entendimento do papel histórico de todos os indivíduos e setores sociais na compreensão da realidade e intervenção consciente para a transformação da sociedade.

No caso específico do Vale do Ribeira, o processo de ensino e aprendizagem sobre as várias manifestações culturais locais no âmbito das instituições de ensino será um fator primordial para a superação de estereótipos, preconceitos e complexos de inferioridade difundidos entre uma parcela considerável da população regional, inclusive entre o público escolar. Tais atitudes devem-se muito ao desconhecimento sobre a riqueza da biodiversidade (fauna e flora), à carência do estímulo a um maior desenvolvimento econômico sustentável da região (a economia é fundamentalmente baseada no cultivo de chá, banana e palmito de pupunha e na pesca, enquanto que outras alternativas de geração de renda e empregos, como o ecoturismo, são escassamente exploradas), à difusão de uma imagem negativa sobre o Vale do Ribeira para o restante da sociedade paulista, sobretudo por meio da imprensa, como sendo a região economicamente mais pobre e atrasada do estado e à escassez de políticas públicas para a divulgação do patrimônio natural e cultural material e imaterial da região. O último aspecto pode ser demonstrado pelo fato de que poucas pessoas que habitam o Vale do Ribeira sabem sobre o título dado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) à região como Patrimônio Natural da Humanidade por abrigar 21% da Mata Atlântica remanescente no Brasil, apresentando uma das maiores biodiversidades do globo³. Segundo Antônio Carlos Diegues, no Vale do Ribeira

a diversidade biológica se expressa pela variedade de espécies vegetais e animais existentes na Mata Atlântica que ali mostra toda a sua riqueza, pois é, sem dúvida, a mais conservada dessa cobertura vegetal que, em muitos outros estados litorâneos foi severamente diminuída pelos diversos ciclos econômicos da história brasileira (DIEGUES, 2007, p. 1).

O desconhecimento sobre a riqueza do patrimônio natural e cultural demonstrado inclusive por crianças e jovens que frequentam as escolas do Vale do Ribeira revela falhas no processo de ensino e aprendizagem sobre aspectos da realidade local, resultando na

reprodução de preconceitos por muito deles em relação à região e à cultura de certos grupos sociais e étnico-raciais constituintes da população regional. Portanto,

há uma necessidade latente de que os alunos conheçam o ambiente que os circunda a fim de poderem agir em prol da preservação dessas riquezas naturais e culturais. Faz-se necessário construir diretamente com os alunos e com a comunidade (através da interação dos alunos com as famílias) atitudes de preservação e respeito ao meio ambiente circundante (BACIC; VIDAL, 2018, p. 2).

A superação dos preconceitos, dos estereótipos e do complexo de inferioridade de parcela considerável dos estudantes quanto ao seu nascimento e à sua inserção na sociedade do Vale do Ribeira em comparação a indivíduos de outras regiões do Estado de São Paulo demanda reflexões críticas por parte de dirigentes, gestores escolares e educadores sobre as práticas pedagógicas que são adotadas cotidianamente nas escolas quanto ao estudo do patrimônio natural e cultural material e imaterial da região. As instituições de ensino não podem restringir os conteúdos abordados nas salas de aula apenas aos componentes da formação básica comum como é sugerido pela legislação nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, mas devem também aproveitar a determinação legal da necessidade do trabalho pedagógico com uma parte diversificada que aborde a realidade próxima do aluno para o estudo dos aspectos culturais, políticos, econômicos e culturais do Vale do Ribeira, contribuindo-se assim para a constituição de uma identidade com a região nos estudantes.

A partir do reconhecimento da importância da escola como um espaço social importante para a difusão da pluralidade dos bens culturais dos vários atores e setores sociais que contribuíram e contribuem para a formação de uma sociedade, pode-se afirmar que a disciplina de História tem uma parcela considerável de contribuição para a garantia do exercício da cidadania cultural desde que faça uma autocrítica a respeito da abordagem teórico-metodológica do lugar dos indivíduos, grupos e classes sociais, enquanto sujeitos/agentes da História, que reproduz no processo de ensino e aprendizagem. Enfatizando a importância de um trabalho pedagógico sobre as contribuições dos diversos grupos sociais e étnico-raciais na formação histórico-cultural de uma sociedade, o Currículo Paulista lembra que

todos os grupos têm sua contribuição sociocultural e econômica e devem ser igualmente reconhecidos e respeitados. O tratamento dessas questões tem por

objetivo que os estudantes possam (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa entre todos e superar desigualdades historicamente construídas (SÃO PAULO, 2019, p. 458).

Há uma incontestável renovação teórico-metodológica na ciência histórica produzida e difundida no meio acadêmico nacional, sobretudo, a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, com a influência da História Social Inglesa, destacando-se os trabalhos de Edward Thompson, que se dedica à análise histórica a partir da perspectiva dos indivíduos e grupos sociais pertencentes às camadas populares (História “vista de baixo”), e da historiografia francesa, principalmente da terceira geração da Escola dos Annales, também chamada de Nova História, com destaque para as obras de Jacques Le Goff, que propõe novos sujeitos, novos objetos e novas abordagens para a pesquisa histórica. Apesar dessa renovação na universidade, observa-se a presença nas salas de aula da Educação Básica de uma historiografia tradicional centrada na ênfase da cultura considerada “superior” e “civilizada” de matriz eurocêntrica e que prima por uma narrativa linear de acontecimentos e ações dos heróis nacionais ligados aos setores dominantes, colocando-se em segundo plano as contribuições de outros segmentos sociais no processo histórico de formação da sociedade. Desse modo, como pode a História contribuir para despertar atitudes de empatia para com os indivíduos, grupos e sociedades de culturas diferentes e ser um fator de construção de identidades nos estudantes de realidades como a do Vale do Ribeira se permanece na disciplina um trabalho pedagógico pautado ainda na ausência de conteúdos sobre a participação de vários grupos sociais e étnico-raciais em fatos e fenômenos do passado local e nacional e da contribuição de suas manifestações culturais para a constituição do patrimônio cultural regional e brasileiro? Segundo José Ricardo Oriá Fernandes, a História ensinada nas instituições de ensino da Educação Básica

ainda está permeada por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem, os índios e os negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada. Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, a disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado (FERNANDES, 2005, p. 380).

Quando o professor não desenvolve trabalhos pedagógicos com o objetivo de inserir aspectos da realidade próxima dos alunos nos conteúdos abordados em sala de aula e ainda adota um processo de ensino pautado na narrativa de fatos e fenômenos que têm somente os chamados “heróis nacionais” como sujeitos ativos da história, o resultado é a desmotivação e o desconhecimento dos estudantes quanto à presença da disciplina no programa curricular oficial. Isso explica as indagações de estudantes sobre a razão da presença de uma disciplina na grade curricular e no cotidiano escolar que “se preocupa quase sempre com um passado distante da realidade atual e próxima deles”. Por conseguinte, a disciplina de História termina baseando-se em um modelo tradicional de ensino no qual o professor monopoliza o discurso em enfadonhas aulas expositivas como se fosse o dono do saber, enquanto os alunos assistem às aulas de maneira desinteressadas, cumprindo tarefas e memorizando conteúdos apenas com o intuito de serem aprovados em provas.

Esse modelo tradicional de ensino de História termina por negar o importante papel que pode ter a disciplina para o desenvolvimento social, cognitivo, ético e crítico e a formação intelectual e cidadã do aluno. A ausência de uma aprendizagem significativa dos conteúdos da disciplina de História em decorrência de um modelo tradicional de ensino caracterizado pela inexistência de uma transposição didática, ou seja, de práticas pedagógicas que conectem os conhecimentos históricos aprendidos na escola à realidade da diversidade histórico-cultural dos diversos segmentos sociais que compõem o corpo discente do sistema educacional, implica em uma escola que não cria condições favoráveis para que os alunos se sintam sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e nem se percebam como agentes participativos do processo histórico. Isso tem contribuído para

elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. A grande maioria adentra nos quadros escolares e sai precocemente sem concluir seus estudos no ensino fundamental por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade social e étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, 2005, p. 380-381).

Há uma tendência no ambiente escolar de dissociação entre cultura – em geral, relacionada à ideia de um saber tipicamente popular de cunho pitoresco e folclórico e de dimensão local ou regional – e conhecimento, que é supervalorizado por se considerar um saber inquestionável de aplicabilidade universal e produzido por um grupo seletivo de pessoas extraordinárias por sua sapiência, no caso, os cientistas. Entretanto, não há como se

desvincular o conhecimento, sobretudo, o produzido nas Ciências Humanas, do contexto histórico-cultural no qual é gerado, pois a aceitação da presença da subjetividade científica é algo inquestionável no meio acadêmico. Se o conhecimento é permeado pela história de vida e profissional dos cientistas e pela realidade social, como se negar a influência das referências culturais do momento histórico e da sociedade sobre os conhecimentos presentes nos programas das disciplinas escolares? De acordo com Circe Bittencourt,

a escola, é importante destacar, integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos, como o desenvolvimento industrial, comercial e tecnológico, a formação de uma sociedade consumista, de políticas democráticas ou não. Compreendem-se assim alguns dos objetivos gerais aos quais a escola teve de atender em determinados momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico. Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de *conteúdos de instrução*, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos. Dessa forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade (BITTENCOURT, 2008, p. 42).

Se as finalidades de uma disciplina estão relacionadas com as demandas sociais em determinado contexto histórico, o cenário atual da educação nacional composto por um público escolar originário de diversos segmentos sociais, a pluralidade cultural característica da formação histórica da sociedade brasileira e as diferenças regionais de um país de extensão continental demandam da História ministrada na Educação Básica uma inserção dos diversos elementos constituintes das culturas locais entre os conteúdos curriculares para que a disciplina possa contribuir para a construção das memórias individuais e coletivas e a constituição das identidades regionais. Nesse sentido, a utilização dos projetos educativos sobre patrimônio cultural no âmbito escolar pode ser uma importante ferramenta didática para a inclusão da diversidade dos bens culturais das diferentes regiões e dos vários grupos sociais e étnico-raciais nos conteúdos ministrados pelo ensino de História. Trata-se de um recurso didático que possibilita a garantia a todos os alunos da presença dos registros, vestígios e fragmentos deixados por seus antepassados e o desenvolvimento da memória individual e coletiva responsável pelos laços de identidade entre os estudantes e os bens culturais deixados por sua família, seu grupo étnico, sua classe social, sua comunidade local e seu país. Dessa maneira, é impossível a valorização do aprendizado dos conteúdos de História pela percepção

da relação deles com as histórias de vida dos alunos e dos membros dos segmentos sociais dos quais fazem parte.

Os projetos educativos sobre patrimônio cultural possibilitam um trabalho pedagógico que cria as condições para que, durante o processo de ensino e aprendizagem, o aluno sinta-se parte do processo histórico, percebendo a importância da compreensão do passado para se entender os referenciais culturais de seu cotidiano e o seu papel, enquanto agente da História, na transformação consciente da sociedade. Mais do que ter o direito de acesso aos bens histórico-culturais que remetem aos grupos sociais dos quais faz parte, o estudante pode enxergar-se como um sujeito ativo da História que preserva, reproduz e produz bens culturais capazes de significar a sua presença e atuação na realidade na qual está inserido.

CONCEITO DE PROJETO EDUCATIVO

O projeto educativo é um recurso didático constituído por um conjunto de atividades coordenadas e controladas com início e término, empreendido nas instituições de ensino para o alcance de um objetivo pedagógico conforme requisitos específicos como limitações de tempo, custo e recursos. Esse recurso didático surge em resposta à identificação pelo professor de curiosidades, dúvidas, indagações, problemas e necessidades de aprendizagem sobre um determinado conteúdo por parte dos seus alunos. A partir dessa identificação, o docente e os estudantes devem atuar conjuntamente para a elaboração de um diagnóstico com o apontamento e a reflexão sobre a importância do aprendizado de certo conteúdo, propondo-se, então, ideias que serão transformadas em ações inter-relacionadas e coordenadas para a realização de um objetivo pedagógico. Esse objetivo pode ser, por exemplo, a compreensão da importância do patrimônio cultural de uma determinada região para o desenvolvimento de atitudes de empatia e valorização da pluralidade cultural, a construção da memória individual e coletiva e a constituição da identidade por parte dos estudantes. Conforme Dácio Guimarães de Moura e Eduardo F. Barbosa, o projeto educativo é um recurso didático

desenvolvido por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e tem por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Este projeto é conduzido de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. O projeto é executado pelos alunos visando à aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 12).

A pedagogia de projetos é uma forma de intervenção pedagógica que busca dar outro sentido ao que se aprende, uma vez que aproveita a experiência vivida pelos estudantes, favorecendo a transformação das informações em construção do conhecimento. Desse modo, o aluno não fica restrito à simples reprodução passiva de conteúdos prontos difundidos pelo professor nas aulas expositivas ou presentes em apostilas ou livros didáticos. Em outras palavras, o estudante deixa de ser um mero consumidor de conhecimento em um modelo tradicional de ensino pautado na escuta, anotação, memorização e realização de provas e é estimulado a se constituir também em um produtor de conhecimento. Portanto,

é desejável investir em práticas que concorram para que os estudantes desenvolvam progressivamente competências e habilidades relativas à autoria e ao protagonismo, inclusive em relação às escolhas que possam convergir para a construção de seu Projeto de Vida. É preciso ainda que a escola, no processo de ampliar e consolidar a autonomia dos estudantes, amplie as situações em que estes possam fazer escolhas – na delimitação de projetos, nas definições relativas à organização do espaço e dos tempos escolares, entre outros (SÃO PAULO, 2019, p. 39).

A elaboração de um projeto na área educacional deve enfatizar a interação social entre os próprios alunos e entre professor e estudantes, sem perder de vista as ações que possibilitam uma aprendizagem significativa dos conteúdos, as individualidades de cada pessoa, o desenvolvimento de competências e habilidades, os objetivos para a solução de problemas e/ou necessidades e a oportunidade do “aprender fazendo”. Nesse sentido, cabem ao docente as funções de incentivo, orientação, assistência e condução do processo de construção de conhecimentos, possibilitando ao aluno se tornar um agente de sua própria aprendizagem. Em outras palavras, na pedagogia de projetos

o aluno aprende no processo de produzir, de questionar, de levantar dúvidas, de pesquisar e (re)criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e (re)construções do conhecimento. E, portanto, o papel do docente deixa de ser o de transmitir informações – que tem como centro a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagens cujo foco se incide sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar mediações necessárias para que o aluno consiga encontrar sentido, significado naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações (SANTOS; ROYER; DEMIZU, 2017, p. 14058-14059).

No caso específico da utilização de projetos educativos sobre patrimônio cultural para o trabalho pedagógico de determinadas unidades presentes no Currículo Paulista para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, como por exemplo, “As pessoas e os

grupos que compõem a cidade e o município” (3º ano), “O lugar em que vive” (3º ano), “Registros da história: linguagens e culturas” (5º ano) e “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” (5º ano), nas quais se estabelecem a abordagem de conteúdos como “O ‘Eu’, o ‘Outro’ e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem as cidades: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive”, “Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive”, “A produção dos marcos da memória: a formação cultural da população”, “Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade” e “Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas”, é importante que o professor estimule o interesse das crianças por esses conteúdos, realizando na primeira aula de cada unidade questionamentos a respeito dos saberes prévios dos alunos sobre patrimônio, objeto material e imaterial, grupo, cultura, memória, diversidade, etc. Ademais, é necessário que o docente proporcione aos estudantes o relato oral ou escrito de suas experiências de vida relacionadas a tais conceitos e a identificação da presença destes no cotidiano de sua família, comunidade, cidade e região. À medida que os sujeitos envolvidos no projeto formulam questões, eles constroem os seus conhecimentos. Desse modo, é possível que os alunos se sintam motivados desde o início com processo de ensino e aprendizagem sobre as unidades e os conteúdos e participem como sujeitos ativos do projeto educativo sobre patrimônio cultural.

Um projeto educativo deve ter como fundamento o “aprender fazendo”, ou seja, uma metodologia que garanta a participação das pessoas envolvidas, oportunizando-se, assim, uma integração que favoreça “o crescimento individual e grupal, além de permitir uma consciência capaz de propor reais soluções” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1993, p. 106). Nesse tipo de projeto, a aprendizagem depende de uma interação entre os indivíduos e destes com os conhecimentos e o meio, criando-se as condições favoráveis para uma aprendizagem significativa. Tal aprendizagem depende da capacidade do professor de História de vincular o conceito de patrimônio cultural aos bens culturais representativos dos diversos segmentos sociais que compõem uma comunidade local, relacionando o conteúdo teórico aprendido com a realidade e proporcionando a aplicação prática dos saberes escolares em situações reais do dia-a-dia.

O projeto educativo é um documento que trata o que é necessário para o desenvolvimento de atividades a serem executadas em um determinado prazo de tempo com a finalidade de alcançar objetivos. Todavia, não há fórmulas prontas e nem modelos

metodológicos engessados para a elaboração de um bom projeto educativo, mas referenciais que poderão dar subsídios para que o professor adeque o projeto à sua realidade de atuação. No caso específico do projeto educativo sobre o patrimônio cultural do Vale do Ribeira, o documento escrito sobre o projeto pode seguir as seguintes etapas de acordo com a criatividade e a adequação da proposta de estudo dos diversos bens culturais dos segmentos sociais que compõem a população da região à realidade de atuação do educador e ao processo coletivo de construção de saberes e competências pelos alunos relacionados ao tema do patrimônio cultural, não esquecendo que as atividades a serem desenvolvidas devem levar em consideração os níveis de desenvolvimento cognitivo de cada faixa etária dos estudantes de cada etapa da Educação Básica:

1) Descrição breve para um conhecimento sobre a que se refere o projeto: refere-se à elucidação das causas que geraram a necessidade do projeto. O que motiva a existência do projeto? A presença do tema do patrimônio cultural nos conteúdos a serem trabalhados, por exemplo, com os alunos do 3º e 5º anos do ensino fundamental de acordo com o Currículo Paulista? O desconhecimento por parte dos estudantes dos bens culturais que compõem a diversidade do patrimônio cultural material e imaterial do Vale do Ribeira? O interesse dos discentes pelo estudo e pesquisa dos bens culturais que resgatem a memória e construam a identidade da família, de seu grupo social e/ou étnico-racial específico, da comunidade local, etc.?

2) Definição do que se deseja alcançar ao final das ações desenvolvidas: definição clara e precisa dos objetivos que se pretende alcançar com o projeto sobre o patrimônio cultural do Vale do Ribeira e determinação de metas concretas. O projeto educativo deve organizar a construção dos conhecimentos sobre conteúdos como patrimônio, objeto material e imaterial, grupo, cultura, memória, diversidade, etc. em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professor. Por exemplo: espera-se que ao final do projeto os estudantes possam conhecer pelo menos uma manifestação cultural da população nipo-brasileira, caiçara, indígena e quilombola como demonstração da diversidade e riqueza cultural da região do Vale do Ribeira;

3) Explicação da metodologia que será utilizada para o desenvolvimento das ações pedagógicas: descrição da forma como será trabalhado didaticamente o tema do patrimônio cultural entre os alunos e a justificativa de sua escolha. O professor pode inicialmente trabalhar com o tema da memória e da identidade familiar, solicitando aos alunos que

realizem com os pais, tios e avós entrevistas sobre fatos marcantes da vida da família e tragam fotos, relíquias, objetos domésticos, brinquedos antigos, etc. que remetam ao passado dos estudantes e de seus familiares. A posteriori, o docente pode abordar didaticamente os bens culturais da comunidade na qual os discentes estão inseridos através de saídas do espaço físico da escola para a identificação e o registro de bens públicos que caracterizem a história do bairro onde se localiza a instituição de ensino. Finalmente, dependendo da autorização dos pais ou responsáveis, dos recursos e da disponibilidade de tempo, o professor pode viajar para outras localidades do Vale do Ribeira e realizar trabalhos de campo sobre as culturas de segmentos sociais da região, como por exemplo, os quilombos, as aldeias indígenas, as vilas de pescadores caiçaras, etc. O Currículo Paulista destaca a importância desse tipo de trabalho pedagógico, justificando-o a partir da necessidade de que os espaços de aprendizagens não se restrinjam

àqueles situados no interior da escola: também os ambientes não formais de aprendizagem, tais como os diferentes tipos de museus; os locais/monumentos de memória de determinados grupos sociais ou mesmo de eventos históricos; as praças públicas; os parques estaduais e municipais; os institutos de artes e de cultura; as bibliotecas públicas; os teatros e cinemas; os institutos de pesquisas; entre tantos outros, constituem-se como relevantes no processo de formação integral dos estudantes paulistas (SÃO PAULO, 2019, p. 34).

4) Descrição dos recursos materiais utilizados na execução do projeto e explicitação das pessoas envolvidas no projeto sobre patrimônio cultural no Vale do Ribeira, com carga horária disponível: o professor precisa definir conjuntamente com os alunos, usando-se o bom senso, a quantidade de horas-aula necessária para a realização de cada uma das três etapas do trabalho com os bens culturais (os das famílias dos estudantes, do bairro ou da comunidade local e da região do Vale do Ribeira), o bimestre ou semestre letivo no qual será trabalhado o tema do patrimônio cultural, os bens materiais e imateriais que serão objetos de estudo, pesquisa e reflexão, e os recursos humanos e materiais para a realização do projeto educativo (quais professores das diversas disciplinas estarão envolvidos no projeto – caso se trate de um trabalho interdisciplinar, quantos funcionários da área administrativa da escola poderão contribuir nos dias de trabalho de campo com os cuidados e a disciplina dos alunos, os meios impressos e digitais disponíveis para a realização de pesquisas sobre o tema do patrimônio cultural e a disponibilidade de meio de transporte para o deslocamento dos estudantes para outras localidades da região);

5) Elaboração de relatórios parciais pelo professor de História sobre a motivação dos alunos, o ritmo da aprendizagem durante o estudo e a pesquisa sobre patrimônio cultural no Vale do Ribeira, a necessidade de mudanças ou não na metodologia de trabalho do projeto educativo e a avaliação formativa (contínua) para acompanhamento do grau de aprendizado dos conteúdos por cada criança ou jovem e coletivamente por uma turma ou grupo de estudantes;

6) Avaliação final dos trabalhos sobre patrimônio cultural no Vale do Ribeira produzidos a partir dos estudos e das pesquisas dos alunos: nessa última etapa, o professor pode planejar e desenvolver atividades didáticas, como por exemplo, a realização na escola de uma exposição com os bens culturais materiais coletados, de fotos dos locais visitados durante os trabalhos de campo, de vídeos com entrevistas de pessoas das comunidades locais e de gravuras, cartazes e textos produzidos pelos estudantes sobre as diversas manifestações culturais estudadas e pesquisadas por eles ao longo do projeto educativo, etc. Ademais, é importante que o docente de História reserve uma aula para realizar coletivamente com os discentes um feedback, apontando-se os aspectos positivos e negativos observados nas diferentes fases e etapas do desenvolvimento do projeto de modo que se possa utilizar tal aprendizado para a melhoria de futuros trabalhos pedagógicos com esse recurso didático e abrir espaço para uma interação capaz de estimular a opinião e o comentário sobre os conhecimentos produzidos de forma crítica e reflexiva.

A utilização de projetos educativos para a abordagem didática do tema do patrimônio cultural material e imaterial como é estabelecido pelo Currículo Paulista possibilita uma relação diferente dos alunos com os conteúdos presentes nas unidades relacionadas com tal temática presentes no programa curricular de História para as diferentes séries/anos do ensino fundamental. Diferentemente do modelo tradicional de ensino no qual os conteúdos encontram-se de forma pronta e acabada, tornando a figura do professor em “dono do saber” e os alunos em meros sujeitos passivos do processo de ensino e aprendizagem aos quais cabem apenas as funções de ouvir, memorizar e repetir o que é transmitido através das avaliações, o recurso didático do projeto educativo torna os conteúdos curriculares propostos para o estudo do patrimônio cultural apenas em ponto de partida para que os estudantes possam relacioná-los com a sua realidade e produzirem e incorporarem novos saberes sobre o tema a partir de seus estudos e pesquisas. Nesse caso, o professor deixa de ser o transmissor e dominador dos conteúdos para se transformar no facilitador ou mediador da aprendizagem, criando condições

para que os discentes possam descobrir e desenvolver diversas maneiras de aprender. Dessa maneira, o projeto educativo termina por contemplar as aprendizagens recomendadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação do século XXI:

- O *aprender a conhecer* enfatiza o prazer em descobrir, em investigar, em ir em busca, compreendendo a aprendizagem como algo que não está pronto e acabado.
- O *aprender a fazer* é ir além da aprendizagem tradicional, repetitiva, em que o aluno decora os conteúdos. É o fazer com criatividade e autonomia, desenvolvendo aptidões para atuar na profissão com mais competência e habilidade.
- O *aprender a viver juntos* é levar os alunos a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos. É aprender a conviver harmoniosamente com os outros.
- O *aprender a ser*, a última das aprendizagens, consiste em o aluno aprender a ser livre para pensar seus atos, na busca do desenvolvimento dos processos de aprender (SANTOS; ROYER; DEMIZU, 2017, p. 14060).

Nos projetos educativos há estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e emotivo do aluno. Portanto, a aprendizagem confunde-se com a sua formação integral. O desenvolvimento cognitivo, social e emotivo resulta em atividade operatória do estudante, que constrói saberes em interação com o meio, com os outros indivíduos e com os objetos de conhecimento de que ele deseja apropriar-se. O discente não é tábula rasa, pois, a partir de seu conhecimento prévio, ele interage com o desconhecido ou com novas situações para se apropriar de um conhecimento específico, seja nas ciências, nas artes, na cultura tradicional ou na cultura em transformação.

PROJETO EDUCATIVO SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL NO VALE DO RIBEIRA: O EXEMPLO DO ESTUDO E DA PESQUISA SOBRE OS BENS CULTURAIS DOS CAIÇARAS

A partir do processo de redemocratização do Brasil, que se inicia no final dos anos 1970 e perpassa a década de 1980, assiste-se à emergência de movimentos sociais de trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais, etc. que demandam o exercício dos direitos de cidadania como meio indispensável para alcançarem um maior espaço no processo decisório nacional. Entre esses direitos demandados, há o de reconhecimento por parte do Estado e da sociedade do protagonismo dos membros destes movimentos e, conseqüentemente, de resgate de seus bens culturais e de sua memória coletiva como fator

essencial para a construção da identidade étnica, social e cultural destes grupos. De acordo com Alfredo Veiga Neto,

como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais. Os muitos entendimentos de hoje sobre o que seja *cultura*, sobre o que seja *educação* e sobre as relações entre ambos se encontram no centro de tais embates. Nesse contexto, o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais (VEIGA NETO, 2003, p. 5).

Ao mesmo tempo, houve a influência das historiografias inglesa, com a História Social, e francesa, destacando-se a terceira geração da Escola dos Annales ou Nova História, na produção acadêmica por meio de publicações no país de trabalhos que se propunham a repensar teórica e metodologicamente a concepção tradicional de História baseada na narrativa linear de acontecimentos políticos e nas biografias e ações de grandes personagens (estadistas, generais, diplomatas, etc.). Essas duas correntes historiográficas colaboraram para uma proposta de ensino de História na qual a disciplina é

capaz de “resgatar” (palavra bastante utilizada nos anos 1980) as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares. Busca-se romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico das outras propostas. A História não tem início, um meio e um fim determinados, mas se apresenta como um campo de possibilidades. O ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida. O diálogo com essas duas correntes historiográficas apresenta, aos professores, a possibilidade de alargamento do campo da História, incorporando temas, ações e sujeitos até então marginais ao ensino. Aqui o critério para definir o novo é o da ampliação dos temas e das fontes (FONSECA, 2011, p. 93-94).

Finalmente, presenciou-se no país a luta de professores de História da Educação Básica (antigos 1º e 2º graus) e das universidades organizados em torno de associações corporativas, como a Associação Nacional de História (ANPUH), e entidades de pesquisa, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), pelo fim das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que possuíam claro viés doutrinador na política pública educacional do regime

militar, e o retorno da História às grades curriculares das escolas do ensino fundamental (antigo 1º grau).

Todos esses fatores repercutiram na necessidade de revisão do conceito de patrimônio histórico e em sua ampliação para a concepção de patrimônio cultural. Do mesmo modo como a História deixou de ter apenas como objetos de estudo as narrativas de acontecimentos e a biografia e ações de grandes personagens, a concepção de patrimônio histórico deixou de se relacionar apenas ao patrimônio arquitetônico e à memória dos membros das classes dominantes. Assim, pode-se afirmar que a denominação mais adequada atualmente é a de patrimônio cultural, pois há uma preocupação em se preservar a memória coletiva e se construir as identidades dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais responsáveis pela formação histórica da sociedade brasileira por meio da proteção e difusão de diversos bens culturais do passado.

Isso implica na inclusão no conceito de patrimônio cultural de múltiplos objetos (documentos escritos, instrumentos de trabalho, vestimentas, canções populares, entre outras fontes), oriundos de materiais de diferentes acervos bibliográficos, artísticos e arquitetônicos, arquivos, falas, práticas sociais, etc., e resultantes do trabalho de diversos campos do conhecimento e das artes (História, Arquitetura, Pintura, Escultura, Literatura, Música, Antropologia, Sociologia, entre tantos outros.). Portanto,

atualmente se preserva um bem cultural não só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Ele é preservado se tem significado para a comunidade em que está inserido e se essa preservação possibilita a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania. A preservação do patrimônio histórico deve pautar-se no binômio indissociável identidade cultural e qualidade de vida. A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu *ethos* cultural e de sua cidadania (ORÍÁ, 2006, p. 138).

O desenvolvimento de projeto educativo sobre o patrimônio cultural do Vale do Ribeira com os estudantes das escolas públicas estaduais e municipais e da rede privada da principal cidade da região, Registro⁴, considerada a cidade-polo regional, é justificado pela necessidade de mudanças na mentalidade de várias crianças e jovens impregnada de vários estigmas e estereótipos e de um complexo de inferioridade, o que é explicado pelo

compartilhamento de tais atitudes, ideias e comportamentos preconceituosos por uma parcela da população local. Por um lado, várias crianças e jovens das instituições de ensino demonstram preconceito em relação a pessoas que residem nos municípios da região com população menor e grupos sociais e étnico-raciais que habitam em distritos ou vilas em regiões distantes, como os caiçaras do litoral, os quilombolas da cidade de Eldorado ou do distrito de Votupoca (Registro) e os indígenas da aldeia do Ariri (Cananea), considerando-os como provenientes da “roça” e sinônimo de “atraso de vida”. Por outro, uma parcela considerável dos estudantes demonstram envergonhar-se de haver nascido e viver no Vale do Ribeira, inclusive em Registro, por não apresentar os mesmos níveis de desenvolvimento socioeconômico observado em outras regiões do estado, o que eles procuram justificar argumentando que a região e o município não têm boas instituições de ensino superior se comparadas as de outras cidades do Paraná e de São Paulo, não dispõem de cinemas, shoppings, boates, parques de diversão e outras opções de lazer para a juventude, dificultam a empregabilidade dos alunos recém-formados no ensino médio e superior, etc. Muitos adolescentes do ensino médio utilizam esses argumentos também para explicar o sonho em deixar o Vale do Ribeira e se mudar para outras localidades do Brasil, sobretudo da Baixada Santista, do Paraná e de Santa Catarina devido à proximidade geográfica. Tais atitudes e tal perspectiva dificultam a constituição de uma memória individual e coletiva e a construção de uma identidade com a região do Vale do Ribeira por parte de crianças e jovens de Registro.

A escola enquanto uma importante instituição de socialização e formação para o exercício da cidadania deve ter um papel mais relevante para modificar os estigmas, os estereótipos, os preconceitos e ausência de maior identidade dos alunos da Educação Básica da cidade de Registro em relação ao Vale do Ribeira. Cabe à disciplina de História uma função fundamental para reverter esse cenário, pois ela pode utilizar do tema do Patrimônio Cultural presente no Currículo Paulista, sobretudo nos 3º e 5º anos do ensino fundamental, para despertar nos estudantes a conscientização da importância da valorização dos bens culturais e dos diversos segmentos sociais e étnico-raciais que compõem a população da região. Nesse sentido, o projeto educativo sobre o patrimônio cultural do Vale do Ribeira é um recurso didático importante para a preservação da memória individual e coletiva e a construção da identidade histórico-cultural (quem somos, para onde vamos e o que fazemos) da juventude da região. Não é por acaso que, entre as nove competências específicas presentes

no Currículo Paulista para a disciplina de História no ensino fundamental, duas dessas estão diretamente relacionadas ao uso didático de projetos educativos sobre patrimônio cultural:

8. Compreender a história e a cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político e tratar com equidade as diferentes culturas.
9. Compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preze pelos valores da convivência humana e que garanta direitos (SÃO PAULO, 2019, p. 461).

Entre os diversos grupos que compõem a pluralidade social, étnico-racial e cultural do Vale do Ribeira e podem ser objeto de estudo e pesquisa em projetos educativos sobre patrimônio cultural, encontram-se os caiçaras devido à sua contribuição histórica inquestionável para a sociedade, política, economia e cultura da região. Os caiçaras são um segmento social que vive predominantemente no litoral do Vale do Ribeira, fruto da mescla étnico-racial e do aporte cultural de portugueses provenientes da Ilha de Açores, negros e indígenas. Eles foram responsáveis pela fundação do primeiro núcleo urbano na região, a cidade de Cananeia em 1587. Apesar da contribuição desse grupo para a formação histórica da sociedade do Vale do Ribeira, os caiçaras são vítimas de preconceitos dentro e fora dos limites físicos da região por causa, principalmente, do modo de vida e dos tipos de atividades de subsistência que desenvolvem historicamente desde os fins do século XVI no litoral paulista. Segundo Antônio Carlos Diegues, “o dicionário mais famoso do país – o de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975) – contém certas definições alusivas ao verbete ‘caiçara’ como ‘malandro, vagabundo’; ‘desbriado’” (DIEGUES, 2007, p. 6-7).

Tais preconceitos serviram para criar estereótipos acerca do indivíduo caiçara que buscavam justificar a expropriação de suas praias e as tentativas de destruição do seu modo de vida. Conforme Antônio Carlos Diegues,

O impacto mais negativo sobre a cultura caiçara tem sido a resultante da construção de casas de veraneio e outras instalações turísticas nas praias, o que tem resultado na venda das posses caiçaras a turistas e a transformação dos moradores locais em caseiros, já a partir dos anos 1940. Nesse período o caiçara era tido como ‘preguiçoso de praia’, indolente, preconceitos que serviam para justificar a expropriação de suas praias e a forçada subida aos morros, com a correspondente dificuldade crescente de manter seus ranchos de pesca. O mesmo preconceito reaparece mais recentemente com a imagem do caiçara destruidor das matas, que tem justificado a transformação de seus territórios em ‘áreas naturais’, reforçando sua marginalização (DIEGUES, 2007, p. 11).

A mudança de tais visões e atitudes em relação aos diversos segmentos que compõem a população do Vale do Ribeira e, em especial, os caiçaras, deve ter como ponto de partida uma educação das gerações mais novas sobre a importância da diversidade, o conhecimento e o respeito acerca das pessoas, dos grupos sociais e étnico-raciais e das comunidades que têm modos de vida diferentes e a valorização da pluralidade de culturas existentes na região. Tendo esses objetivos em mente, o professor de História pode desenvolver junto às crianças e aos jovens projetos educativos sobre o patrimônio cultural dos diversos segmentos da população do Vale do Ribeira, como é o caso específico dos caiçaras.

O passo inicial a ser dado pelo docente para a prática pedagógica do projeto educativo sobre patrimônio cultural dos caiçaras no Vale do Ribeira deve ser no sentido de demonstrar a intenção de realizar estudos e pesquisas conjuntamente com os alunos sobre os bens culturais. Nessa fase de intenção, o docente pode fazer um debate inicial com os alunos de cada turma onde pretenda desenvolver o projeto educativo, dispondo-os em um grande círculo. Esse posicionamento do professor e dos estudantes não é por acaso, pois o objetivo é passar a sensação para estes de que a opinião de todos sobre o tema do patrimônio cultural dos caiçaras é importante. A princípio, o docente deve extrair dos discentes os seus conhecimentos prévios sobre o que são os caiçaras, onde podem se encontrados, como vivem, qual a importância deles para a sociedade do Vale do Ribeira, entre outras informações. A partir da coleta dessas informações sobre os saberes prévios dos alunos sobre os caiçaras, o professor pode propor o estudo e a pesquisa sobre os bens culturais desse grupo social e estimular o direcionamento da atenção das crianças e dos jovens para a montagem do projeto educativo. De acordo com John Elliott,

o professor pode ser um especialista ou deve ser um aprendiz junto com seus alunos. Na maioria dos casos, o professor não pode ser especialista devido à própria natureza das coisas. Disso decorre que ele deve adotar o papel de aprendiz. Do ponto de vista pedagógico, tal papel, na realidade, é preferível ao de especialista. Implica ensinar mediante os métodos de descoberta ou pesquisa (ELLIOTT, 2003, p. 146).

A próxima fase da prática pedagógica com o projeto sobre o patrimônio cultural dos caiçaras é a de preparação e planejamento. A partir do registro dos conhecimentos prévios, dúvidas e interesses demonstrados em uma primeira aula sobre os bens culturais dos caiçaras, o professor deve planejar conjuntamente com os alunos as atividades, as estratégias e a coleta de materiais de pesquisa para a realização do estudo e da pesquisa sobre o tema proposto.

Docente e discentes podem utilizar a sala de informática da escola – caso esta disponha de computadores ligados à internet – com a finalidade de se realizar pesquisas iniciais sobre o processo histórico de fixação dos caiçaras na região, os seus hábitos, os seus costumes e as suas principais manifestações culturais. Essa pesquisa é fundamental para que os alunos possam a posterior partir para a etapa do trabalho de campo com o conhecimento mínimo e necessário para a coleta de objetos do patrimônio material e de informações do patrimônio imaterial nas localidades caiçaras. Outra importante atividade a ser planejada no projeto educativo é o trabalho de campo, ou seja, a escolha da localidade caiçara que será estudada no Vale do Ribeira, o aporte de recursos como o meio de transporte (através de acordo com a prefeitura ou veículo fretado com dinheiro da escola) e a alimentação dos estudantes, a duração da viagem, a autorização dos pais ou responsáveis, o acompanhamento de docentes e outros funcionários da instituição de ensino na viagem e o transporte de câmeras de filmagem, celulares e relatórios com questões previamente escolhidas por alunos e professor para a realização de entrevistas com representantes dos caiçaras. Finalmente, outras atividades importantes que devem constar na prática pedagógica do projeto educativo referem-se à apresentação por parte dos estudantes dos resultados de seus estudos e pesquisas sobre o tema do patrimônio cultural dos caiçaras – o que pode acontecer por meio de cartazes, maquetes, textos escritos ou exposição de objetos, fotos, filmes ou textos breves que reproduzam os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa sobre os bens culturais do grupo social estudado – e ao debate final em um grande círculo na sala de aula entre professor e alunos sobre os aspectos positivos e negativos observados coletivamente a respeito do trabalho realizado.

Dois exemplos de localidades possíveis de caiçaras no Vale do Ribeira que podem ser escolhidas para a realização do trabalho de campo no projeto educativo são os bairros de pescadores de Carijó no município de Cananeia e da Vila Garcez na cidade de Iguape. Durante esse trabalho, os estudantes podem observar presencialmente, registrar por meio de anotações escritas, filmagens, fotos e entrevistas com moradores ou líderes comunitários, e refletir sobre os diversos aspectos relacionados aos bens culturais dos caiçaras: os tipos de residências, os instrumentos de trabalho, as vestimentas, a linguagem específica, as tarefas diárias, as atividades de pesca e cultivo de alimentos em pequenas roças perto das moradias, a mitologia representada através dos relatos da crença na existência de entidades, como por exemplo, o caipora ou capitão do mato, que são seres encantados responsáveis pela proteção dos animais e da mata, e as manifestações culturais como a folia de reis, a bandeira do divino,

a corrida de canoas, a festa da tainha, o fandango, a congada, entre outras. Nesse sentido, segundo o Currículo Paulista, é importante o trabalho de campo para desenvolver nos estudantes uma “atitude historiadora”:

observar contextos, entrevistar pessoas, consultar arquivos, bibliotecas, centros de documentação, visitar os lugares de memória, os museus, explorar acervos digitais, coletar e analisar materiais e, por fim, criar seus próprios registros (como por exemplo, até mesmo centros de memória na própria escola). O termo “atitude historiadora”, no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (SÃO PAULO, 2019, p. 455).

Na fase de execução ou de realização das atividades planejadas para a prática pedagógica por alunos e professor é fundamental que este estimule e crie as condições para que aqueles mantenham o interesse e a participação no projeto educativo. Ademais, faz-se necessário que os estudantes façam continuamente tarefas relacionadas à pesquisa para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento do tema e o grau de aprendizado alcançado por cada criança ou jovem durante a realização do projeto. Nas tarefas relacionadas ao tema do projeto educativo o professor deve não apenas acompanhar os saberes ou conhecimentos sobre aspectos específicos sobre os bens culturais dos caiçaras, mas também tem que fazer os alunos refletirem sobre a importância da empatia, da valorização e do respeito às culturas diferentes de outros grupos, sociedades e povos ao longo da História, o papel da cultura caiçara na formação histórica da sociedade do Vale do Ribeira e os meios e instrumentos de luta e resistência do povo caiçara para a preservação de sua memória coletiva, sua identidade e seu patrimônio cultural material e imaterial. Em outras palavras, os bens culturais do povo caiçara não devem ser estudados apenas por curiosidade ou por se tratarem de uma cultura exótica se comparada com as atitudes, os valores, os hábitos e os comportamentos da zona urbana de Registro. Pelo contrário, a cultura caiçara deve ser analisada reflexivamente pelos alunos a sob o ponto de vista de uma sociedade tradicional caracterizada por

um conjunto de valores, visões de mundo, práticas cognitivas e símbolos compartilhados, que orientam os indivíduos em suas relações com a natureza e com os outros membros da sociedade e que se expressam também em produtos materiais (tipo de moradia, embarcação, instrumentos de trabalho) e não-materiais (linguagem, música, dança, rituais religiosos). O modo de vida deve ser entendido como a forma pela qual as comunidades caiçaras da região organizam a produção material, as relações sociais e com o sobrenatural dentro de um determinado

contexto espacial e cultural. A produção material e não material da vida não são espaços separados, mas se combinam para produzir seu modo de vida (DIEGUES, 2007, p. 5).

A valorização da cultura caiçara por parte dos alunos demanda também o estímulo por parte do professor sobre a compreensão da luta histórica empreendida pelos caiçaras para a preservação de seu patrimônio cultural material e imaterial diante dos avanços da especulação imobiliária, a partir dos anos 1940, sobre as praias do litoral sul de São Paulo que resultaram na perda de suas parcelas de terras à beira mar diante da ausência de títulos de propriedade, do estabelecimento de igrejas protestantes – principalmente pentecostais – nos anos 1950 nas localidades tradicionalmente caiçaras, gerando a negação dos mitos e das crenças da cultura dos antepassados, criando-se inclusive tensões entre diferentes gerações, e da criação de unidades de conservação de proteção total desde a década de 1940, que tiraram as condições de sobrevivência dos caiçaras devido à proibição da presença humana e da exploração dos recursos naturais nestas áreas, ainda que de modo sustentável. Desse modo, os caiçaras tiveram os seus direitos civis e culturais seriamente ameaçados, pois muitos foram desalojados de suas terras sem direito à indenização por serem considerados posseiros, migraram para grandes centros urbanos para viverem em favelas, tornaram-se caseiros de grandes mansões de veraneio, abandonando as suas atividades econômicas tradicionais e tiveram vários de seus bens culturais imateriais (mitos, crenças, danças e festas) ligados à religiosidade dos antepassados incisivamente negados e condenados pelo avanço das crenças protestantes. Contudo, a mobilização de uma parcela considerável dos caiçaras pela garantia de seus direitos civis e culturais, a partir da década de 1980, começa a dar resultados, como pode ser observado por meio de conquistas como a criação de reservas extrativistas que permitem a exploração de forma racional e sustentável dos recursos naturais pelos caiçaras, como por exemplo, a Reserva Extrativista do Mandira (Cananeia) que autoriza o manejo a comercialização de ostras pelos nativos, o incentivo para o aparecimento de novos grupos de fandango e reisado e o surgimento de organizações não-governamentais entre os caiçaras, como a Associação dos Jovens da Jureia (Iguape) e da Rede Cananeia, que lutam pelos direitos das comunidades e estimulam a criação de novos grupos culturais, contribuindo para a preservar a memória, a identidade e o patrimônio cultural do povo caiçara.

A última fase da prática pedagógica relacionada ao patrimônio cultural dos caiçaras consiste na apreciação final do projeto educativo. Nela é importante que o professor não

somente faça uma avaliação da aprendizagem dos conteúdos relacionados ao tema do patrimônio cultural (patrimônio, objeto material e imaterial, grupo, cultura, memória, diversidade, identidade, etc.) e do grau de desenvolvimento cognitivo, social e emotivo alcançado por meio das atividades programadas e desenvolvidas ao longo do projeto educativo, mas também realize uma discussão coletiva com os alunos – se possível com o convite para a participação de alguns membros da comunidade caiçara que foi objeto de estudo e pesquisa durante o projeto – sobre os aspectos positivos (aprendizados sobre a cultura caiçara e aquisições de habilidades e competências) e negativos (dúvidas que permaneceram, dificuldades para a realização de alguma etapa e/ou fase do projeto educativo, carência de recursos materiais e/ou humanos para o desenvolvimento de alguma atividade, etc.). Isso possibilita dá voz aos estudantes e indivíduos representantes da comunidade estudada, fortalecendo a participação democrática dos sujeitos envolvidos no projeto, a comunhão de culturas, o respeito à diversidade, a valorização da memória histórica caiçara e a constituição de uma identidade regional de pertencimento ao Vale do Ribeira por parte dos alunos e dos convidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de projetos educativos como recurso didático para o estudo e a pesquisa sobre o tema do patrimônio cultural é essencial para despertar nos alunos a conscientização da importância da valorização dos diferentes tipos de bens culturais relacionados à existência e ação dos diversos elementos formadores da nação brasileira. O trabalho pedagógico com as múltiplas formas de patrimônio cultural favorece o acesso a informações que extrapolam os conhecimentos presentes em livros didáticos ou cadernos de atividades, possibilitando-se, inclusive, uma aproximação dos conteúdos à realidade do estudante. Dessa maneira, torna-se viável a motivação do discente pelo aprendizado dos conteúdos de História ao perceber a importância dos conhecimentos escolares da disciplina para a compreensão do meio social e as possíveis intervenções dele na realidade (transposição didática).

Os projetos educativos sobre patrimônio cultural proporcionam uma aprendizagem significativa ao trazerem os conhecimentos históricos ensinados para além dos limites de espaço e tempo da escola e em conexão com o cotidiano da vida do estudante na sociedade na qual está inserido. Daí a importância do estudo e das pesquisas sobre os bens culturais regionais por meio do trabalho de campo que pode se utilizar de diversos recursos

metodológicos como entrevistas com membros das comunidades locais, coleta de objetos materiais, registro de patrimônios culturais imateriais por meio de fotos e filmagens, etc., em conexão com os conteúdos trabalhados em sala de aula para se estimular no aluno o interesse e a busca por uma aprendizagem na qual ele seja um sujeito ativo na construção do conhecimento e a conscientização para a importância da preservação dos bens culturais enquanto elementos constitutivos das memórias e identidades individuais e coletivas.

Havendo a preocupação por parte do professor com o preparo, planejamento e roteiro das atividades nas diferentes etapas do documento escrito e fases da prática pedagógica do projeto educativo sobre patrimônio cultural, o aluno poderá perceber que há história e bens culturais nos mais diversos espaços, desde a zona central das cidades, passando-se pelo campo até chegar às periferias. Desse modo, o estudante aproxima a noção de patrimônio de suas experiências mais próximas. Além disso, a metodologia de projetos educativos para o estudo e a pesquisa do patrimônio cultural na disciplina de História deve ter como ponto de partida o questionamento sobre o entendimento que os discentes possuem sobre o conceito e a importância da conservação dos bens culturais para a preservação da memória antes, durante e depois do trabalho pedagógico envolvendo esse tema. É necessário também que o docente aborde didaticamente as diferentes formas de manifestação do patrimônio cultural (canções populares, relatos orais, danças, ritos, objetos, etc.) e estimule o debate e a reflexão entre os estudantes sobre quais os parâmetros adotados por cada geração para se escolher o que é ou o que deve ser considerado relevante para ser preservado em relação ao passado.

O trabalho pedagógico com projetos educativos sobre patrimônio cultural pelo ensino de História desperta nos alunos a percepção de que conhecimento histórico é uma construção social e que o passado nunca pode ser resgatado como efetivamente foi ou em sua totalidade, pois o que permanece do passado depende das escolhas pessoais e dos interesses dos homens. Isso explica porque especialistas em patrimônio cultural e segmentos sociais se preocupam em resgatar, estudar, organizar, restaurar e difundir os bens culturais herdados dos antepassados, pois o objetivo é sempre trazer à tona aqueles aspectos capazes de construir memórias e laços de identidades.

REFERÊNCIAS

BACIC, Maria C; VIDAL, Eduardo P. Fauna e flora do Vale do Ribeira: percepções dos alunos do ensino médio de uma escola pública estadual de Jacupiranga/SP. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 6., 2018, Ponta Grossa. **Anais**

do **Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, UTFPR, 2018, p. 1-10.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 327 p.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

DIEGUES, A. C. Diversidade biológica e cultural no Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananeia-Paranaguá. **FFLCH USP/NUPAUB**, São Paulo, 2007, p. 1-17. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/textos>>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

ELLIOTT, J. A docência como aprendizagem. In: CARBONELL, J. S. (Org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: ARTMED, 2003, p. 146-148.

FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 265-276, set. 1992/ ago. 1993.

_____. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2011, 255 p.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?** Rio de Janeiro: Vozes, 1993, 160 p.

MOURA, Dácio G; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006, 296 p.

ORÍÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 128-148.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em: 1º de julho de 2020.

SANTOS, Michele B; ROYER, Márcia R; DEMIZU, Fabiana S. B. Metodologia de ensino por projetos: levando a prática para o ensino de ciências. In: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PUC-

PR, 2017, p. 14054-14069. Disponível em:
<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23884_11929.pdf>. Acesso em: 5 de julho de 2020.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, mai./ago. 2003.