

IDENTIDADE E COMUNIDADE: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Débora Gomes Gonçalves¹
Antonia Maria Dos Santos Marques Barbuda²
Cássia da Silva Dias³
Silvana Jesus Dos Santos⁴

RESUMO

O presente relato tem como finalidade compartilhar a experiência do projeto interdisciplinar “Mapa Identitário de Sapeaçu: Onde estão e o que fazem as personalidades da cidade?”, que foi desenvolvido no Centro Territorial de Educação Profissional e Tecnológica do Recôncavo Jonival Lucas. O referido projeto vislumbrou a efetivação dos Projetos Estruturantes, propostos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), na categoria “Educação Patrimonial e Artística (EPA)”, que tem como pressuposto o fortalecimento das histórias, das memórias, dos patrimônios materiais e imateriais como fonte de conhecimento e compreensão das próprias identidades dos estudantes. Neste sentido, o projeto “Mapa Identitário de Sapeaçu” teve como objetivo investigar e evidenciar as personalidades de Sapeaçu, buscando fortalecer a identidade dos alunos e construir um acervo identitário da cidade. Para tanto, nos ancoramos nas reflexões de Freire (1996), por compreender que o processo de ensino-aprendizagem não é transferência de conhecimento, mas

1 Mestra em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB, deboralg.03@gmail.com ;

2 Mestra em Matemática pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, antoniamarques@gmail.com ;

3 Mestre em História Regional e Local pelo Programa de Pós-Graduação em História Da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, cassia.dias0710@outlook.com ;

4 Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, silvana.adm@gmail.com ;

um processo de mediação de saberes, no qual educadores se propõem a conhecer os “saberes de experiência feita” e conduzir os estudantes em um caminho de superação/ampliação de saberes. Utilizando a pesquisa bibliográfica e entrevistas como metodologia, produziram uma mostra com o objetivo de socializar com a comunidade escolar a vida e a obra de cada pessoa pesquisada. As pesquisas culminaram em uma rica mostra artística e cultural, tendo sido expostos quadros, esculturas, poesias, livros entre outras obras que os estudantes conseguiram apresentar, e que tornou-se um grande levantamento de acervo e personalidades que representam verdadeiros patrimônios materiais e imateriais na cidade. O projeto, mostrou sua grande relevância no fortalecimento identitário dos estudantes, haja vista que os mesmos conheceram histórias e produções que outrora não conheciam, além de tornar visível o quanto as contribuições das referidas personalidades fazem parte do ser sapecaçuense.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Projeto Interdisciplinar, Identidade e comunidade.

INTRODUÇÃO

O projeto *“Mapa Identitário de Sapeaçu: Onde estão e o que fazem as personalidades da cidade?”*, teve como objetivo o fortalecimento da identidade dos estudantes, através da investigação das produções artísticas, culturais e literárias produzidas por personalidades da cidade.

O referido projeto vislumbrou a efetivação dos Projetos Estruturantes, propostos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), na categoria “Educação Patrimonial e Artística (EPA)”, que tem como pressuposto o fortalecimento das histórias, das memórias, dos patrimônios materiais e imateriais como fonte de conhecimento e compreensão das próprias identidades dos estudantes.

Ao construirmos um projeto ancorado nas histórias de vida de personalidades da cidade, reconhecemos as potencialidades das produções locais e ao mesmo tempo reafirmamos os seus lugares enquanto constituintes de uma identidade que transita entre singularidade e coletividade, e se imbricam com a própria história de vida e formação dos estudantes.

Macedo (2017) apresenta o currículo organizado por projetos como um dispositivo que tem como perspectiva a integração dos “conhecimentos a partir dos desafios que a realidade concreta nos apresenta” (p.105), superando desta forma a lógica fragmentada das práticas disciplinares. Para ele, o docente deve figurar na escolha do tema do projeto e na elaboração da pergunta que deve ser respondida a partir de sua execução, além de estabelecer “[...]o fio condutor, o esquema cognoscitivo que permitirá que o projeto vá além dos processos informativos ou instrumentais imediatos.” (106).

Além disso, o autor pondera que os projetos possibilitam uma aprendizagem ativa desde que os conhecimentos prévios dos estudantes encontrem referências de aprendizagem previamente organizadas pelo docente, fontes que possam ampliar e fornecer informações confiáveis e complementares ao processo de aprendizagem. Esse movimento, permite um melhor acompanhamento do processo pedagógico tanto por parte dos docentes, já que favorece uma avaliação processual, quanto por parte dos estudantes, já que este passa a atuar no campo da produção de seus saberes.

Essa perspectiva corrobora com a visão de Freire (1996), que considera imprescindível no processo de ensino-aprendizado que os educadores estabeleçam um diálogo entre os conteúdos que precisam ser ensinados e a realidade concreta dos estudantes, sendo salutar que este currículo esteja estreitamente

relacionado às experiências e aos saberes que os estudantes constroem no âmbito de suas vidas comunitárias.

A defesa do referido autor, aponta para a necessidade de compreender que a ação pedagógica diante dos “saberes de experiências feitas”, não deve ser um ato de ruptura, como se houvesse de forma simplista o saber da escolarização e o saber da realidade concreta. O apontamento do autor nos leva a considerar que a função do processo educativo é de superação, através de uma atividade pedagógica sistêmica, que tem como princípio trazer criticidade metodológica, para que os estudantes possam tornar seus olhares para suas experiências da realidade concreta de forma mais ampliada e crítica.

Freire (1996) considera que esse processo de pôr em diálogo as experiências comunitárias dos estudantes com os saberes previstos no currículo é capaz de tornar a “curiosidade ingênua” do senso comum, em “curiosidade epistemológica”, pois a ação educativa tem como princípio o respeito a trajetória do estudante e o convite a reflexão crítica acerca de seus saberes.

Neste sentido, o projeto pautou-se em uma mediação pedagógica que oportunizou tanto os educandos quanto os educadores produzirem conhecimentos de forma colaborativa, superando a ideia tradicionalmente cristalizada na escola, através da qual o ensino-aprendizado é visto como transmissão de conhecimentos. Assim, buscamos mapear, pesquisar, identificar de forma coletiva, as personalidades da cidade, suas produções e suas histórias de vida.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo apresentar o currículo por projeto como dispositivo potente para a promoção de aprendizagens significativas e ativas, tendo em vista que este currículo abre possibilidades para uma maior interlocução dos saberes curriculares com os saberes que os sujeitos produzem nas diferentes dimensões de suas vidas. Para tanto, apresentamos neste capítulo como organizamos metodologicamente o referido projeto, as bases teóricas que orientaram o desenvolvimento desta experiência, e que nos fazem compreender a necessidade de divulgá-la e replicá-la, desde que adaptadas aos diferentes contextos/realidades nos quais as escolas estão inseridas.

Assim, na introdução apresentamos os objetivos e a justificativa deste relato de experiência, na segunda seção apresentamos o referencial teórico, discorrendo sobre a perspectiva da pedagogia de projetos, da relevância da história local, a educação patrimonial, e a importância da construção de currículos que considerem os sujeitos, suas trajetórias e seus territórios. Na terceira seção apresentamos a metodologia sob a qual o projeto foi desenvolvido e por fim

apresentamos nas considerações finais, as implicações do projeto para a formação dos estudantes e dos professores.

METODOLOGIA

O projeto foi construído e executado de forma interdisciplinar, envolvendo todas as turmas de uma escola de Ensino Médio, através da designação de professores orientadores. A decisão de construir um projeto de forma interdisciplinar parte de três concepções que nos são muito caras.

Primeiro, a hiperespecialização, que fomentou currículos disciplinares, tem nos feito olhar o mundo em pedaços, dificultando uma visão aprofundada acerca das complexidades inerentes às diferentes realidades. A interdisciplinaridade, por sua vez, nos possibilita a construção de uma visão mais ampla, através da qual os conhecimentos das diferentes áreas colaboram para a compreensões mais profundas acerca da realidade, como defende Macedo (2011)

Em segundo lugar, ao organizarmos a aprendizagem por projeto interdisciplinar, compreendemos que é imperativo a construção de currículos nos quais as experiências sociais sejam a porta de entrada para a construção de outros conhecimentos, engajados com a trajetória de vida e formação dos estudantes, como defendem Macedo (2013) e Arroyo (2011). Essa visão diverge da tradição curricular, que promove uma hierarquia entre as experiências sociais e o conhecimento, como se fossem antagônicos.

E em terceiro lugar, compreendemos assim como Barbosa e Horn (2008) que o papel da escola é auxiliar aos estudantes a compreenderem o mundo, seus territórios, suas comunidades através da pesquisa, do debate, do diálogo e de outras atividades que proponham uma inter-relação entre as necessidades escolares e os conhecimentos/interesses de estudantes/comunidades.

Assim, nos ancoramos na construção coletiva desta proposta, sendo os momentos de Atividades Complementares (ACs) um momento de apresentação e aprimoramento da proposta, em um diálogo contínuo entre coordenação e professores orientadores. No primeiro encontro de planejamento, foram definidas as etapas que seriam desenvolvidas ao longo de todo o projeto, a fim de alcançarmos o objetivo proposto, e garantir a realização da mostra.

Na primeira etapa, definimos que todas as turmas deveriam realizar uma pesquisa bibliográfica, a fim de conhecerem a história da cidade e identificar personalidades que pudessem se aprofundar nas etapas subsequentes. Para esta

etapa, a escola adquiriu alguns exemplares do livro “Sapeaçu, nossa terra” da escritora Edelzuite Sodré Ramos da Cruz, que conseguiu catalogar e apresentar a construção histórica, social, religiosa, econômica da cidade, evidenciando pessoas importantes para cada setor.

Ao tornarmos nossos estudos para a própria cidade dos estudantes, saímos do campo de histórias macros e nos atentamos aos elementos do cotidiano, indicadores de uma realidade mais singular, valorizando elementos socioculturais e tradicionais existentes na localidade, tendo um olhar historiográfico característico da história regional e local, como aponta Barros (2009). Esse movimento de tornar os olhos para as histórias locais, tem como horizonte observar as sutilezas e as implicações dos processos históricos regionais na formação do município e de nossos estudantes, construindo um acervo que poderá posteriormente promover práticas pedagógicas mais próximas das experiências comunitárias dos nossos estudantes.

Na segunda etapa, os estudantes fizeram a escolha da personalidade com as quais iriam trabalhar, orientados pela necessidade de buscar contemplar diferentes áreas que contribuem para o desenvolvimento da cidade, a exemplo do: comércio, esporte, cultura, artes, poesia, literatura, política, religião, produção agrícola, dentre outras. A partir da escolha das personalidades, os estudantes tinham que planejar com o orientador a visita para realização de entrevista e levantamento de acervo para apresentação na mostra. Para isso, os estudantes construíram as perguntas que nortearam as entrevistas que fizeram com as referidas pessoas.

Na terceira etapa, os estudantes das diferentes turmas, foram às residências ou aos locais de trabalho destas personalidade, para a realização das entrevistas. A entrevista foi utilizada como dispositivo de coleta de dados, que possibilita aos pesquisadores/estudantes um relacionamento mais próximo e direto com as pessoas ou grupos estudados, como defende Leitão (2021). Para garantir que nenhuma informação se perdesse, eles registraram por meio de anotações e gravações, para posteriormente fazerem as transcrições, a fim de compilar as informações mais relevantes, e assim apresentar à comunidade local.

Durante as visitas, os estudantes também realizaram o mapeamento das produções destas pessoas. Identificaram quadros, pinturas, instrumentos de trabalho, medalhas, troféus, livros, poesias, produção em cerâmica, imagens, entre outros itens que foram identificados, para posterior exposição na mostra identitária.

Tanto a realização das entrevistas, quanto o inventário das produções dentro da comunidade, tem como objetivo a promoção da Educação Patrimonial, previsto nos projetos estruturantes mencionados no início deste trabalho. É importante salientar que:

[...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014, p.19)

Diante disso, a proposição de um trabalho na perspectiva da Educação Patrimonial, não poderia se dar apenas como informação, através de aulas expositivas nas quais os professores, como “detentores” do conhecimento, “depositariam” seus conhecimentos nos alunos, como pressupõe uma educação bancária, criticada por Freire (2020). Assim, a perspectiva de projeto, possibilita a participação da própria comunidade na elaboração do conhecimento, como pressupõe a Educação Patrimonial defendida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhecem suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local. Ação transformadora dos sujeitos no mundo e não uma educação somente reprodutora de informações, como via de mão única[...] (IPHAN, 2014, p.20)

Na quarta etapa e após o levantamento dos dados, através da pesquisa bibliográfica, das entrevista e do levantamento do acervo, os estudantes partiram para um processo de produção. A princípio a escrita de um relatório sobre as referidas personalidades e posteriormente organizaram as produções de murais, painéis e cartazes, que compilaram as informações obtidas e apresentavam a personalidade aos visitantes da mostra. Nesta etapa, os estudantes retornaram

às vistas para fotografar a personalidade e suas produções, a fim de ter recursos visuais em suas produções.

Na quinta etapa, os estudantes organizaram a mostra. Nesse momento foi preciso uma organização logística para levar para a escola objetos pessoais, livros, quadros e todo material do acervo pessoal das personalidades que iriam compor a mostra. A princípio, pretendemos utilizar apenas o auditório da escola, entretanto outros espaços foram aproveitados, dada a quantidade de elementos que iriam compor a mostra. Ao final da organização, observamos que o levantamento patrimonial feito, deveria ser apresentado para um público maior do que o da escola, como foi inicialmente proposto. Assim, abrimos para visitação de outras escolas da cidade.

Na sexta etapa, realizamos a mostra na escola. Essa etapa foi organizada em três momentos, o primeiro momento foi a visitação dos estandes, nos quais os alunos realizaram a exposição de cada personalidade e apresentaram suas histórias de vida e produção, e no segundo momento foi realizado um sarau no qual poetas e escritores da cidade apresentaram seus trabalhos. Por fim, o terceiro momento foi destinado a realização de uma cerimônia na qual os homenageados receberam uma plaquinha em reconhecimento às suas contribuições para a construção da história local. O momento de entrega das placas de homenagem teve um papel significativo na culminância do projeto, pois os alunos reconheceram e valorizaram publicamente a contribuição histórico/cultural das pessoas que foram homenageadas fortalecendo assim o vínculo entre escola e comunidade.

Após a realização da etapa escolar, o projeto foi submetido na etapa territorial, tendo sido selecionado e apresentado no evento estudantil do Território do Recôncavo Baiano. Nesta etapa, o projeto foi apresentado através da construção de um livro catálogo que compilou as pesquisas realizadas, bem como as imagens da realização da mostra.

Salientamos que a efetivação de um projeto, baseado no protagonismo estudantil, e na ação mediadora dos educadores, só foi possível através da postura assumida por ambos. Os educadores, que compreenderam que sua função não era o de transmissor, e sim de organizador das fontes e dinâmica de pesquisa, e depois dos estudantes, que ativamente observaram as fontes pré-selecionadas e junto a elas foram em busca de outras informações que só eram possíveis acessar no trabalho de campo. Assim, compreendemos que “ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” como defende Freire (1996, p. 47).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao apresentarmos a experiência de um projeto interdisciplinar desenvolvido no âmbito do Ensino Médio, reafirmamos a preocupação apontada por Barbosa e Horn (2008) quando a compartimentação dos saberes, e defendemos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como possibilidade de religação das diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, compreendemos assim como Barbosa e Horn (2008) que o currículo não deve ser pensado com uma repetição contínua de conteúdos, com mesmo ritmo e caminhos. Pensamos que os projetos:

abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, proporcionando aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhe proporciona a reconstrução do que já foi aprendido. [...] Construímos currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada do conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisa emergir e ser elaborado em ação, em relação com o novo e a tradição. Barbosa e Horn (2008, p. 36-37)

Diante disso, ao longo do projeto construímos um fio condutor, elencamos fontes, norteamos o trabalho dos estudantes para que eles compreendessem de forma ampla a relevância das personalidades na construção sócio histórica da singularidade da cidade.

Assim, os estudantes tiveram acesso a conhecimentos da geografia crítica, da história, sobretudo a compreensão das fontes históricas na produção de conhecimento. Da mesma forma, os conhecimentos da língua portuguesa foram acionados, através da escrita de biografias, enquanto gênero textual recomendado para apresentar vida e obra das pessoas homenageadas.

Além disso, elementos da sociologia foram rememorados para uma melhor compreensão das dinâmicas culturais concernentes ao estudo. Da mesma maneira, os estudantes trabalharam a arte e a literatura, tanto ao fazerem inventários das produções, quanto no sarau promovido com os poetas e artistas da cidade. Enfim, a natureza do projeto possibilitou a interdisciplinaridade, e o diálogo entre as diferentes dimensões do conhecimento.

O desafio que se impõe às práticas pedagógicas sejam elas pensadas de forma disciplinar ou interdisciplinar, é o de romper com a transmissão mecânica e narrativa do conteúdo, como prática de domesticação e dominação, que pensa os estudantes, com aquele que estando vazio, precisa ser preenchido por conhecimentos externos sem que possa problematizá-los ou participar de sua construção, práticas alvo da crítica de Freire (2020).

Freire (2020) defende a educação enquanto prática problematizadora, através da qual o estudante não é visto como:

[...]recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo como o educador, investigador crítico também.
[...]

O papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível dos logos. (Freire, 2020, p. 97)

Diante disso, o autor considera que o estudante deixa de ser um sujeito abstrato e passa a ser sujeito em contexto, religado ao mundo em suas diferentes dimensões. Para nós, é o chão que o sujeito/estudante pisa que nos dará um arcabouço real para o nosso trabalho pedagógico, ao passo que ao tratarmos de projetos pedagógicos, são essas experiências dos sujeitos com o mundo, com o território, com as comunidades que vão nos dar possibilidade de pôr em diálogo os conhecimentos socialmente produzidos, com os conhecimentos construídos no âmbito da vida.

Para além das reflexões acerca da pedagogia de projetos e suas implicações pedagógicas, cabe aqui destacar algumas implicações de seu uso na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos. Ao propormos o tema e as etapas do projeto, algumas ações foram observadas no interior da execução das etapas, dentre elas podemos destacar o agrupamento de alunos em equipes, trios e duplas de trabalho.

Estes agrupamentos feitos pelos docentes, que tinha a intenção organizar o cumprimento de cada etapa do projeto, levou em consideração os níveis de desenvolvimento dos estudantes agrupados, assim para a organização desses agrupamentos os docentes/orientadores avaliaram o que cada estudante poderia fazer de forma independente em cada etapa, e ao mesmo tempo o que cada um poderia fazer com o suporte do colega da equipe.

Ao agrupar estes estudantes os docentes consideraram os estudos de Lev Vygotsky, que conforme Oliveira (1997), defende que é na Zona de Desenvolvimento Proximal que as interferências pedagógicas são mais transformadoras. Para o autor, as aprendizagens já consolidadas, não dependem de ações externas/interação grupal, em contrapartida as aprendizagens iniciadas, mas não consolidadas, podem se beneficiar da intervenção/interação grupal.

Ou seja, os projetos quando pensados para proporcionar diferentes dinâmicas de agrupamentos e interações podem favorecer o desenvolvimento e a consolidação de novas aprendizagens da turma, mas sobretudo o avanço individual de seus estudantes.

Assim, um destaque para o processo avaliativo, que se deu de forma processual, sendo considerada ao mesmo tempo, a realização de cada etapa do projeto e também o produto final de cada turma. É interessante pensar, que tomando como pressuposto o nível de desenvolvimento de cada aluno, o professor pode avaliar os avanços na aprendizagem de cada um e ao mesmo tempo o resultado das produções a partir dos agrupamentos.

Concebemos que os projetos pedagógicos podem oferecer múltiplas possibilidades para a promoção de aprendizagens, desde que pensados a partir da materialidade da vida e experiência dos estudantes, e da comunidade na qual as escolas estão inseridas. Além disso, possibilita uma interlocução com agentes sociais, e possibilita a produção de conhecimentos a partir de diferentes sujeitos, rompendo a visão hierarquizada de que o conhecimento só pode ser construído na escola/universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta experiência foi possível compreender a importância da Educação Patrimonial como fonte de conhecimento e compreensão de nossas próprias identidades. Pesquisar personalidades da cidade, oportunizou aos estudantes, conhecerem as produções culturais do município, e através de um mergulho nos elementos cotidianos, a entender como as histórias de vida destas pessoas se imbricam com a história da cidade.

A utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos, proporcionou aos estudantes a construção de conhecimentos de forma criativa e autônoma, possibilitando a habilidade de trabalhar em grupo e ao mesmo tempo, trouxe benefícios ao desenvolvimento individual e coletivo. A ABP de fato constitui-se

como um modelo de ensino capaz de tornar o discente protagonista na construção do seu conhecimento, já que na realização deste trabalho foi possível perceber o engajamento e a atuação de cada aluno, que resultou em uma rica apresentação em sua culminância.

Ainda existem muitos desafios para se romper com a tradição cristalizada de transmissão de conhecimentos, que implica na mudança de postura didática de educadores, bem como na mudança da visão social com relação ao papel da escola/professor. Entretanto, compreendemos que a pedagogia de projeto, pode proporcionar um diálogo entre os conteúdos historicamente construídos e as vivências e experiências que os estudantes constroem em suas vidas comunitárias.

Esse movimento facilita a construção e a apropriação de saberes, de forma dialógica e significativa, haja vista que os sujeitos estão imbricados na construção de seus próprios saberes. Esse movimento é salutar para a formação de um cidadão crítico, autônomo, participativo e consciente do seu papel na sociedade.

Entendemos que é urgente repensar o currículo enquanto dispositivo de formação. Isso significa reconhecer que sua organização precisa ir além de prescrição de conteúdos e experiências formativas, que se distanciam das realidades concretas dos sujeitos, sendo necessário pautar currículos através dos quais a materialidade da vida, sejam postas como ponto de partida para elencar os conteúdos necessários para compreender a complexidade inerente a realidade dos sujeitos.

Por esse motivo, é possível inferir que as histórias locais e regionais, bem como as miudezas do cotidiano podem ser potências criadoras de currículos, que nascem das singularidades e podem se ampliar para dimensões mais coletivas e complexas do conhecimento. Por este motivo, compreendemos esta experiência como “atos de currículo” como aponta Macedo (2011, 2013), tendo em vista que figura-se como transgressão do currículo prescrito, e constitui-se como recontextualização e reterritorialização do mesmo, com objetivo de construção de conhecimentos que dialogam com a história de vida e formação dos estudantes, sujeitos “atores/autores” de currículo, com pensa o referido autor.

Ademais, o projeto ora relatado trouxe um movimento de valorização cultural, artística e patrimonial para a cidade. Percebemos a riqueza produzida por pessoas da cidade, mas que sofrem um processo de apagamento epistemológico, reforçado pela hierarquização do conhecimento promovido no âmbito da escola/universidade. Assim, reforçamos que existem conhecimentos sendo pro-

duzidos nas sutilezas dos cotidianos, e o aprendizagem baseadas em projetos pode evidenciá-los.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Currículo, Território em Disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, José de Assunção. *O lugar da história local na expansão dos campos históricos*. In: I Encontro de História Regional e Local da UNEB – 2009. p. 218.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos, 2014.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa**, v. 3, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entender e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.