

*Dossiê Ensino de História***Realidades cruzadas: proposta de intervenção pedagógica com realidade virtual e aumentada para a Educação Patrimonial no Grande Bom Jardim, Fortaleza-CE**

*Crossed realities: proposal for pedagogical intervention with virtual and augmented reality for Heritage Education in Grande Bom Jardim, Fortaleza-CE*

Walter Ferreira Rebouças<sup>1</sup>, UECE

**Resumo**

Este artigo apresenta uma proposta de intervenção pedagógica em Ensino de História e Educação Patrimonial para estudantes do Ensino Médio de uma escola na periferia de Fortaleza (Grande Bom Jardim). Buscando transpor as barreiras simbólicas e físicas que separam os jovens do patrimônio histórico da cidade, a metodologia articula o uso crítico da Realidade Virtual (RV) para visitas imersivas a espaços centrais e da Realidade Aumentada (RA) para sobrepor narrativas históricas ao ambiente escolar cotidiano. O objetivo principal é fomentar uma consciência histórica crítica e o exercício do direito à cidade, capacitando os alunos a se tornarem produtores de suas próprias narrativas. Espera-se, com esta práxis, desconstruir a dicotomia centro-periferia e promover uma aprendizagem mais engajadora e significativa.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação Patrimonial Crítica; Realidade Virtual; Direito à Cidade; Consciência Histórica.

**Abstract:**

This article presents a pedagogical intervention proposal in History and Heritage Education for students in a peripheral High School in Fortaleza, Brazil (Grande Bom Jardim). Aiming to overcome the symbolic and physical barriers that separate youth from the city's historical heritage, the methodology articulates the critical use of Virtual Reality (VR) for immersive visits to central sites and Augmented Reality (AR) to overlay historical narratives onto the everyday school environment. The main objective is to foster critical historical consciousness and the exercise of the right to the city, empowering students to become producers of their own narratives. Through this praxis, it is expected to deconstruct the center-periphery dichotomy and promote a more engaging and meaningful learning experience.

**Keywords:** History Education; Critical Heritage Education; Virtual Reality; Right to the City; Historical Consciousness.

**Introdução: muros visíveis e invisíveis na capital cearense**

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós Graduação em História, Cultura e Espacialidades da Universidade Estadual do Ceará (PPGHCE/UECE). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela UFPI. Professor Formador de Ciências Humanas do programa Foco na Aprendizagem/Ceará Educa Mais. É professor efetivo de História na rede estadual do Ceará lotado na EEMTI São Francisco de Assis Bom Jardim.

A cidade de Fortaleza, em sua projeção para o Brasil e o mundo, frequentemente se vale de uma narrativa de modernidade e lazer, ancorada em sua orla e em um passado de esplendor econômico da *Belle Époque*. Essa narrativa se materializa em seu acervo patrimonial, um conjunto de edificações e espaços públicos que funcionam como o que Pierre Nora (1993) conceituou como *lieux de mémoire*, ou seja, lugares (materiais ou imateriais) onde a memória coletiva se ancora e é deliberadamente celebrada, como um contraponto à aceleração da história. São âncoras deliberadas onde uma determinada versão da identidade coletiva – branca, letrada e de elite – é celebrada e perpetuada. O Theatro José de Alencar (TJA), com sua estrutura de ferro importada da Escócia e seus vitrais parisienses, é talvez o expoente máximo dessa memória construída, um enclave europeu nos trópicos.

Contudo, a cidade real, vivida pela vasta maioria de sua população, pulsa em outras geografias e outras memórias. Este artigo se debruça sobre a profunda cisão entre a cidade do cartão-postal e a cidade periférica, focando no território do Grande Bom Jardim (GBJ).

Diante do exposto, este trabalho é guiado pela seguinte questão: Como o uso articulado das tecnologias de Realidades Virtual e Aumentada pode fomentar uma consciência histórica crítica e o exercício do direito à cidade em estudantes do Ensino Médio de uma escola periférica? Para responder a essa pergunta, este artigo se estrutura como uma proposta de intervenção pedagógica. Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica que articula os conceitos de Educação Patrimonial Crítica, Consciência Histórica e Tecnologias Imersivas. Em seguida, detalhamos a metodologia da intervenção em um roteiro de cinco etapas. Por fim, discutimos os resultados esperados e as considerações finais sobre o potencial e os desafios da proposta.

### **Compreendendo a periferia: para além da geografia**

Antes de adentrar na especificidade do Grande Bom Jardim, é fundamental conceituar o que se compreende por "periferia" neste trabalho. Superando a noção meramente geográfica de uma área distante do centro, a periferia é aqui entendida como uma construção social, política e simbólica, resultado direto dos processos de urbanização excludente que marcam as metrópoles brasileiras. Ela é o território onde se materializam as desigualdades no acesso à infraestrutura, aos serviços públicos, aos equipamentos culturais e às oportunidades, conformando o que Milton Santos (2006) analisaria como os "espaços opacos" da cidade.

No entanto, reduzir a periferia a um espaço de carência é reproduzir um estigma que apaga suas potências. A periferia é, também e sobretudo, um espaço de intensa produção

cultural, de criação de redes de solidariedade e de resistência cotidiana. É o lugar onde se forjam identidades e se luta pelo direito à cidade, Harvey (2014), ou seja, pelo direito de não apenas habitar, mas de transformar o espaço urbano. Portanto, olhar para a periferia é olhar para o epicentro das contradições e das potências da cidade contemporânea.

### **O contexto do Grande Bom Jardim: território, memória e resistência**

O Grande Bom Jardim, um conglomerado de cinco bairros na zona oeste de Fortaleza, é um território historicamente marcado pela luta por direitos básicos. Sua ocupação, intensificada a partir das décadas de 1970 e 1980, reflete os processos de êxodo rural e de expansão desordenada da malha urbana, que empurraram as populações de baixa renda para áreas distantes do centro e de sua infraestrutura. Por décadas, o GBJ foi sinônimo de carência e violência nos noticiários locais, um "espaço opaco", na terminologia de Milton Santos (2006), categoria que designa as áreas da cidade menos dotadas de infraestrutura e capital, onde a vida cotidiana da maioria da população se desenrola com maior precariedade, em oposição aos 'espaços luminosos' do centro, invisibilizado pelas políticas públicas e estigmatizado pela sociedade.

No entanto, reduzir o GBJ a um espaço de falta é ignorar sua vibrante potência cultural e sua capacidade de resiliência. É no território do Bom Jardim que florescem movimentos de hip-hop, centros culturais como o Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ) e o Circo-Escola do Projeto ABC, projetos de arte urbana e uma densa rede de solidariedade que constrói cotidianamente formas de existir e resistir. Essa cultura local, essas memórias de luta e celebração, constituem um patrimônio vivo e pulsante, mas que raramente dialoga com o patrimônio oficial, protegido e museificado. Os muros entre o centro e a periferia não são apenas de asfalto e distância; são epistêmicos.

É diante desta topografia de desigualdade que o ensino de História se vê em uma encruzilhada. Como operar uma Educação Patrimonial que não reforce a violência simbólica de apresentar como único patrimônio válido aquele que é fisicamente e simbolicamente inacessível ao aluno? A presente proposta de intervenção pedagógica nasce da convicção de que as tecnologias imersivas, especificamente a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA), podem ser instrumentalizadas como pontes para tensionar essa dicotomia, não para uma assimilação passiva do patrimônio canônico, mas para uma apropriação crítica e uma produção de novas narrativas que partam do e retornem ao território vivido pelos estudantes.

O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar e fundamentar em profundidade uma práxis pedagógica que utiliza a tecnologia para descolonizar o olhar, questionar as geografias do poder na cidade e capacitar os estudantes a se inscreverem, com suas vozes e tecnologias, na polifônica e disputada história de Fortaleza.

### **Referencial teórico: alicerces para uma práxis transformadora**

A proposta se sustenta em uma articulação densa de quatro pilares teóricos: a crítica ao conceito de patrimônio, a defesa do direito à cidade a partir de uma pedagogia libertadora, a finalidade do ensino de história como fomento à consciência histórica e o potencial das tecnologias imersivas como mediação.

### **Desconstruindo a "Alegoria do Patrimônio"**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, define o patrimônio cultural de forma ampla, como os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014), autarquia responsável pela preservação do patrimônio cultural a nível federal, por sua vez, define Educação Patrimonial como um “processo permanente [...] centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento”, mas uma abordagem crítica, que adotamos aqui, exige questionar a própria constituição dessa fonte primária. Embora essa definição seja um avanço ao incluir o patrimônio imaterial e a diversidade de grupos, a prática da patrimonialização ainda reflete, muitas vezes, disputas de poder e narrativas hegemônicas.

Conforme adverte a análise de Françoise Choay (2001), a modernidade ocidental inventou o monumento histórico, tratando-o como uma “alegoria”, um objeto retirado de seu fluxo vital e colocado em um pedestal para veneração. Esse processo, embora tenha garantido a salvaguarda de inúmeros bens, também o fetichizou, criando uma relação de exterioridade entre o sujeito comum e a história materializada.

Neste sentido, qual patrimônio é eleito para ser fonte? A seleção e a valorização dos bens a serem preservados são atos políticos, que refletem as relações de poder de uma época. Em Fortaleza, a valorização da arquitetura eclética do início do século XX corresponde ao projeto de uma elite agroexportadora que buscava espelhar-se na Europa, enquanto soterrava outras memórias, como as indígenas ou as da cultura popular. Esse soterramento se deu de

forma concreta e simbólica: através de reformas urbanas que higienizaram o centro da cidade, demolindo cortiços e espaços de sociabilidade popular; pela repressão a manifestações culturais de matriz africana; e pela supervalorização da cultura escrita e monumental em detrimento das tradições orais e dos saberes populares, efetivando um processo de deslegitimação que é fundamental discutir. Portanto, trabalhar com o patrimônio em uma escola da periferia exige, primeiro, desconstruir essa aparente neutralidade e revelar seu caráter de campo de disputas de memória, como bem aponta Ecléa Bosi (1994).

### **O direito à cidade e ao território usado: Freire e Milton Santos como Guias**

Essa necessidade de desconstruir a visão monumental e neutra do patrimônio é o que conecta a Educação Patrimonial Crítica ao cerne da questão da cidadania. Para isso, recorremos a dois pensadores brasileiros fundamentais. Primeiramente, Paulo Freire (1987), para quem a educação é uma prática da liberdade. A intervenção aqui proposta é profundamente freiriana ao buscar os temas geradores na própria realidade dos alunos – a segregação, a identidade territorial, o acesso à cultura. A tecnologia não é uma ferramenta para depositar conteúdo (uma educação bancária), mas um instrumento para a conscientização, o processo pelo qual os sujeitos desvelam a realidade para transformá-la. A sequência didática é, em si, um ciclo de práxis: ação (explorar, criar com a tecnologia) e reflexão (discutir criticamente o que foi visto e produzido).

Em segundo lugar, a geografia crítica de Milton Santos (2006) nos fornece as categorias para analisar o espaço urbano. Santos distingue o "espaço" – um sistema de objetos e ações – do "território usado" – o espaço apropriado pela vida, carregado de intencionalidade, identidade e afeto. O centro de Fortaleza, para o aluno do GBJ, pode ser mero "espaço", enquanto seu bairro é "território usado". A proposta visa usar a tecnologia para que o aluno possa se apropriar do centro como território, analisando-o criticamente, e ao mesmo tempo, reforçar o entendimento de seu próprio bairro como um território pleno de história e valor. Essa démarche é a materialização do direito à cidade postulado por David Harvey (2014): um direito coletivo não apenas de acessar os recursos urbanos, mas de participar ativamente na produção do espaço urbano.

### **A Consciência Histórica em Jörn Rüsen: finalidade do aprender histórico**

Se a educação é uma prática da liberdade, o ensino de História, especificamente, deve ter como meta o desenvolvimento da consciência histórica. Jörn Rüsen (2001) oferece um

modelo poderoso para pensar a progressão dessa competência, descrevendo quatro tipos ideais de narrativa histórica. O tipo tradicional orienta-se pela aceitação de modelos passados para garantir a continuidade. O exemplar busca no passado lições atemporais para serem aplicadas no presente. Já o tipo crítico se caracteriza pela capacidade de refutar as narrativas estabelecidas, funcionando como uma contra-história. Por fim, o tipo genético, o mais complexo, permite perceber as mudanças no tempo e compreender o presente como resultado de processos, capacitando o sujeito a afirmar sua identidade ao mesmo tempo em que tolera a diferença. Ele a define como a operação mental que dá sentido à experiência do tempo, permitindo-nos orientar a vida prática.

Essa competência de "dar sentido ao passado", como aprofunda o próprio Rüsen (2009), envolve questões complexas de meta-história que a educação histórica deve endereçar, movendo os estudantes da simples recepção de informações para a complexa tarefa de interpretação e orientação temporal.

A estrutura desta proposta de intervenção pedagógica foi concebida para promover, intencionalmente, a progressão entre esses tipos de consciência histórica. As etapas iniciais dialogam com o tipo tradicional e exemplar, para então, nas etapas de aplicação da RA e de produção discente, provocar o desenvolvimento dos tipos crítico e genético. A educação histórica tradicional geralmente estaciona nos dois primeiros tipos.

Esta proposta de intervenção é projetada para deliberadamente provocar o trânsito para os tipos crítico e genético. A Etapa 3 (RA), por exemplo, ao confrontar a arquitetura do Teatro com a realidade da escola, é um convite direto à crítica. A Etapa 4 (Produção), ao exigir que os alunos criem suas próprias narrativas conectando os tempos e espaços, é um exercício prático da consciência histórica genética.

### **Tecnologias imersivas como práxis pedagógica em uma educação híbrida**

A incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação transcende o mero tecnicismo. A presente proposta se insere no campo da cibercultura, compreendida por Pierre Lévy (1999) como o conjunto de técnicas, práticas, atitudes e modos de pensamento que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, alterando profundamente nossa relação com o saber e com o espaço. A Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA) são manifestações dessa cultura, pois não apenas apresentam informações, mas criam novos ambientes e contextos para a aprendizagem.

A escolha dessas ferramentas dialoga, ainda, com o debate acadêmico sobre os usos pedagógicos dos museus virtuais, que, como apontam Costa Junior *et al.* (2022), representam um campo de conhecimento relevante para a formação de educadores. Assim, ao utilizar a RV para uma visita imersiva, a proposta não visa apenas simular uma excursão, mas engajar os alunos em uma experiência museal virtual com intencionalidade pedagógica. A escolha da RV e da RA não é, portanto, aleatória; elas estão integradas à proposta como elementos de um ecossistema de Educação Híbrida, conceito que José Moran (2015) descreve como a articulação inteligente entre a educação presencial e a online, o físico e o digital. A sala de aula se expande.

A Realidade Virtual é utilizada por seu potencial de gerar presença, a sensação psicológica de estar lá (Bailenson, 2018). Essa imersão facilita uma "cognição corporificada", pois a apreensão do espaço histórico se dá por uma experiência que, embora simulada, envolve o corpo (visão, movimento da cabeça, noção de escala), superando a abstração de uma imagem 2D. Isso pode potencializar a empatia histórica, a difícil tarefa de tentar se colocar no lugar de sujeitos de outros tempos.

A Realidade Aumentada, por outro lado, opera na lógica da sobreposição. Ela não transporta o aluno, mas enriquece seu ambiente imediato. Seu poder reside na capacidade de promover a "aprendizagem situada", onde o conhecimento é aplicado e construído no contexto do mundo real. Ao "ancorar" digitalmente uma foto de 1910 na parede da escola de 2025, a RA rompe a linearidade do tempo e torna a história palpável e presente. No entanto, é preciso uma visão crítica. Autoras como Sherry Turkle (2011) nos alertam sobre os riscos de uma tecnologia que pode nos deixar "juntos, mas sozinhos". Por isso, o desenho da intervenção prevê que a tecnologia seja sempre um ponto de partida para o diálogo, a colaboração e a discussão em grupo, garantindo que a mediação do professor e a interação entre os pares sejam o centro do processo.

### **Metodologia detalhada: roteiro para uma intervenção pedagógica**

Esta seção detalha a sequência didática passo a passo, de modo a oferecer uma perspectiva de desenvolvimento da pesquisa. Tendo como público-alvo alunos do 1º ano do Ensino Médio, o trabalho será aplicado em uma escola da rede pública de Grande Bom Jardim. Como recursos, sugere-se o uso dos próprios smartphones dos alunos<sup>2</sup> (*BYOD*<sup>3</sup>), óculos de RV de

---

<sup>2</sup> Eventualmente pode-se utilizar recursos próprios da escola como notebooks, desktops ou tablets como forma de diminuir desigualdades.

baixo custo (*Google Cardboard*), acesso à internet, projetor multimídia, aplicativos gratuitos (*Google Arts & Culture, Google Street View, Google My Maps*, um aplicativo de RA como o *Artivive* ou similar).

Destaca-se ainda, que, nesta perspectiva, o professor assume papel de mediador, provocador, curador de conteúdo e orientador dos projetos. Sua prática se inspira em reflexões sobre a construção do pensamento histórico, cujos princípios metodológicos, mesmo quando discutidos para outras faixas etárias, como nos trabalhos de Hilary Cooper (2006), são adaptáveis e enriquecem a organização dos procedimentos para o Ensino Médio.

Isto posto, a seguir serão descritas as cinco etapas sugeridas para o desenvolvimento da proposta.

### **Etapa 1: "Nosso Lugar no Mapa" (Sensibilização – 2 aulas<sup>4</sup>)**

- (1) **Objetivos Específicos:** Valorizar o conhecimento prévio dos alunos; construir coletivamente um conceito de patrimônio a partir do território local; introduzir ferramentas de mapeamento digital.
- (2) **Desenvolvimento Passo a Passo:**
  - a. O professor inicia com uma roda de conversa, usando questões disparadoras: "O que faz um lugar ser importante para vocês? Se um turista viesse ao nosso bairro, o que vocês mostrariam a ele? Por quê? A palavra 'patrimônio' combina com o nosso bairro?". As respostas são registradas no quadro.
  - b. Em seguida, os alunos, em duplas, acessam o *Google My Maps* em seus celulares. A tarefa é criar um mapa colaborativo da turma, marcando os locais que identificaram como importantes.
  - c. Para cada ponto marcado, eles devem adicionar uma breve descrição explicando por que aquele local é significativo para eles ou para a comunidade.
  - d. Ao final, o professor projeta o mapa consolidado e media um debate, comparando a "riqueza" do mapa afetivo da turma com a ausência desses locais nos mapas turísticos oficiais.

### **Etapa 2: "Viajando sem Sair da Sala" (Imersão em RV – 2 aulas)**

---

<sup>3</sup> "*Bring Your Own Device*" (Traga Seu Próprio Dispositivo) se refere à política corporativa que permite aos funcionários usar seus dispositivos pessoais, como smartphones, tablets e laptops, para acessar recursos e dados da empresa ou na escola.

<sup>4</sup> Na realidade da rede pública estadual do Ceará a hora/aula equivale ao tempo relógio de 50 minutos.

- I. **Objetivos Específicos:** Proporcionar uma experiência imersiva com o patrimônio histórico canônico; desenvolver habilidades de observação e análise espacial; introduzir o conceito de empatia histórica.
- II. **Desenvolvimento Passo a Passo:**
  - a. O professor distribui os óculos de RV<sup>5</sup> e ensina o manuseio básico. Explica que a ferramenta será usada para uma "viagem investigativa".
  - b. Os alunos acessam links pré-selecionados de tours virtuais no *Google Arts & Culture* (ex: interior do Theatro José de Alencar).
  - c. A exploração é guiada por um "roteiro de observação" com perguntas como: "Descrevam os materiais que vocês veem. Ricos ou simples? A quem eram destinados esses espaços? Como vocês se sentem nesse lugar? Acolhidos ou intimidados? Por quê?".
  - d. Após a imersão, os alunos registram suas impressões e as compartilham em grupo, comparando a experiência virtual com a percepção que tinham desses lugares antes.

### **Etapa 3: "O Passado sobre o Presente" (Intervenção em RA – 2 aulas)**

- I. **Objetivos Específicos:** Experimentar a sobreposição de tempos e espaços; conectar diretamente o patrimônio "distante" com o ambiente escolar; fomentar o pensamento crítico e a desnaturalização do espaço.
- II. **Desenvolvimento Passo a Passo:**
  - a. O professor explica o que é Realidade Aumentada. Utilizando um app como o *Artivive*, ele pode ter preparado previamente "gatilhos" (imagens impressas) que, quando escaneados, revelam conteúdos (uma foto histórica, um vídeo, um modelo 3D).
  - b. Os alunos são convidados a "caçar" esses gatilhos pela escola. Um gatilho colado na parede da cantina pode revelar uma foto de um antigo mercado público. Outro, na quadra, pode projetar um modelo 3D do Theatro.
  - c. A cada descoberta, o professor lança a questão-chave: "O que essa imagem do passado, aparecendo aqui e agora, nos faz pensar sobre a história da nossa

---

<sup>5</sup> Será utilizado o modelo acessível *Google VR Cardboard* o qual pode ser encontrado em *Marketplaces* na internet em kits de várias unidades.

cidade e sobre o nosso lugar nela?". O objetivo é o choque cognitivo que gera a reflexão histórica.

#### **Etapa 4: "Criando Nossas Narrativas" (Produção Discente – 3 aulas)**

1. **Objetivos Específicos:** Exercitar a autoria e o protagonismo; desenvolver competências de pesquisa, curadoria e produção de mídia digital; praticar a consciência histórica genética.
2. **Desenvolvimento Passo a Passo:**
  - a. Em grupos, os alunos recebem a tarefa de criar um produto digital (vídeo-minuto, podcast, ensaio fotográfico narrado, tour no *Google Tour Creator*) que responda à pergunta: "Se o Grande Bom Jardim tivesse um lugar no museu oficial da cidade, o que e como contaríamos?".
  - b. Os projetos devem, obrigatoriamente, conectar um elemento do patrimônio canônico (estudado na RV) com um elemento do patrimônio local (mapeado na Etapa 1). Exemplo: Um vídeo que intercala imagens do luxo da elite no Passeio Público no passado com a luta por saneamento básico no Bom Jardim, mostrando que são duas faces da mesma história urbana.
  - c. O professor atua como orientador, auxiliando na pesquisa de fontes, no roteiro e na edição.

#### **Etapa 5: "Mostra Cultural: Da Periferia para o Mundo" (Socialização e Avaliação)**

1. **Objetivos Específicos:** Promover a socialização do conhecimento produzido; legitimar os alunos como produtores de cultura; avaliar o processo de forma holística.
2. **Desenvolvimento Passo a Passo:**
  - a. A sequência culmina em um evento aberto à comunidade escolar, onde os projetos são exibidos.
  - b. Os grupos apresentam seus trabalhos e respondem a perguntas, assumindo o papel de historiadores e curadores.
  - c. A avaliação final considera todo o percurso: a participação nos debates, os registros, a profundidade da reflexão e a qualidade do produto final como expressão da aprendizagem.

#### **Resultados esperados e potenciais impactos**

A implementação desta proposta almeja resultados em múltiplas dimensões, diretamente ligadas ao referencial teórico. No âmbito da Consciência Histórica, espera-se que os alunos superem uma relação passiva com a história. Ao serem instados a criticar (Etapa 3) e a criar suas próprias conexões (Etapa 4), projeta-se um avanço em direção a uma consciência histórica crítica e genética (Rüsen, 2001), na qual eles se compreendam como parte de processos históricos em andamento.

No que tange ao exercício do Direito à Cidade, a intervenção buscará ter um impacto atitudinal. Ao se apropriarem digitalmente de espaços que lhes são negados e ao valorizarem seu próprio território como histórico, espera-se que os alunos desenvolvam um maior sentimento de pertencimento e agência em relação à cidade Harvey (2014), compreendendo que a produção do espaço urbano é um ato político do qual podem e devem participar.

Por fim, em relação ao desenvolvimento da alfabetização midiática e crítica, esta proposta será uma prática intensiva de letramento digital. Os alunos não apenas consumirão mídia (*tours* de RV), mas aprenderão a analisá-la criticamente e, conseqüentemente, produzi-la. Desenvolvem competências para selecionar fontes, construir argumentos e utilizar diferentes linguagens tecnológicas para expressar suas ideias, habilidades indispensáveis para a cidadania no século XXI.

### **Considerações finais e agenda de pesquisa**

Este artigo buscou fundamentar e detalhar uma proposta de intervenção que se recusa a ver a tecnologia como um fim em si mesma. Ao contrário, posiciona a RV e a RA como ferramentas potentes a serviço de uma pedagogia libertadora, crítica e geograficamente situada. Acreditamos que projetos como este são caminhos viáveis para enfrentar o desafio estrutural da desigualdade no acesso ao conhecimento e à cultura, transformando a sala de aula da periferia em um laboratório de produção de narrativas contra hegemônicas.

Reconhecemos, contudo, os imensos desafios. O primeiro é o abismo digital, que não se resume à posse de um aparelho, mas ao acesso à internet de qualidade e ao domínio das competências para seu uso. A proposta de *BYOD* deve ser acompanhada de estratégias para incluir alunos sem acesso. O segundo é a formação de professores, que precisa urgentemente incorporar não apenas o "como usar", mas o "porquê usar" crítico e reflexivo das tecnologias. O terceiro é a curadoria e produção de conteúdo, especialmente em RA, que ainda é um campo incipiente e exige novas habilidades do educador.

Esses desafios, no entanto, não devem ser paralisantes, mas sim impulsionadores de uma agenda de pesquisa e de políticas públicas. A aplicação desta proposta poderia gerar pesquisas futuras de grande relevância, tais como estudos de caso etnográficos que analisem em profundidade as interações e os discursos dos alunos durante a intervenção; pesquisas longitudinais para avaliar se o impacto na percepção de pertencimento e na consciência histórica se sustenta ao longo do tempo; e, desenvolvimento de plataformas de RA de código aberto, focadas em conteúdo de história local, em parceria com universidades e comunidades.

Em suma, a proposta de cruzar as realidades do centro e da periferia de Fortaleza através de lentes virtuais e aumentadas é uma aposta na capacidade da educação, mediada pela tecnologia, de construir pontes onde hoje existem muros. É um convite para que os estudantes do Grande Bom Jardim não apenas vejam a história, mas que se vejam na história e, a partir dela, imaginem e construam outros futuros possíveis para si e para sua cidade.

### Fontes

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n°s 1/1992 a 135/2024, pelo Decreto legislativo n° 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n°s 1 a 6/1994 [recurso eletrônico]. 67. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2025. (Série legislação; n. 1). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2025.

### Referências

BAILENSON, Jeremy. **Experience on Demand**: What Virtual Reality Is, How It Works, and What It Can Do. New York: W. W. Norton & Company, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2001.

COOPER, Hilary. Learning and teaching about the past: three to eight year olds (Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos). **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 171-190, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzghPv5NTp/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 mai. 2025.

COSTA JUNIOR, Waldemir Rodrigues; BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de; THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Os museus virtuais enquanto campo de conhecimento na formação inicial do pedagogo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 764-785, set./dez. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/YRngv4X3BFDZvDYGPbLK6jC/?lang=pt>>. Acesso em: 14 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/bitstreams/f3d0d217-342a-4a24-b9fa-d8e838b29ea3/download>>. Acesso em: 01 mai. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2015.

NORA, Pierre; AUN KHOURY, Tradução: Yara. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 4 jan. 2025.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. DOI: 10.15848/hh.v0i2.12. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>>. Acesso em: 4 mai. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TURKLE, Sherry. **Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other**. New York: Basic Books, 2011.