



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS CIDADES

Tatiana Carrilho Pastorini Torres*
Carmem Gessilda Burgert Schiavon**

Resumo: O presente texto visa destacar parte da pesquisa relacionada à prática da Educação Patrimonial no Município de Pedro Osório (RS), que teve como objetivo o desenvolvimento de um novo direcionamento de reflexão e questionamentos na prática de ensino de História a partir do campo do patrimônio cultural local.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. Bens Culturais.

Abstract: This paper aims to highlight part of the research related to the practice of heritage education in the city of Pedro Osório (RS), which aimed to develop a new direction and reflection questions in the practice of history teaching from the field of heritage cultural site.

Keywords: Teaching of History. Heritage Education. Cultural Goods.

*Universidade Federal do Rio Grande, FURG.
Mestra em História pela FURG.
E-mail: tatypastorini@yahoo.com.br

**Universidade Federal do Rio Grande, FURG.
Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.
E-mail: cgbschiavon@yahoo.com.br.



REVISTA
MEMORARE

 UNISUL
UNIVERSIDADE DO SUL DE PRAIA
www.portaldeperiodicos.unisul.br
ISSN 2358-0593

Revista Memorare, Tubarão, SC, v. 2, n. 2, p. 52-71, jan./abr. 2015. ISSN: 2358-0593.

1. Aspectos iniciais

Na atualidade, muitas dificuldades permeiam o ensino de História. Sendo assim, verifica-se que é inevitável ao professor enfrentar o desafio de compreender as mudanças e adaptar-se às novas exigências de aprendizado; em outras palavras, torna-se imperativa a criação de formas mais complexas de aprendizado, isto é, mais totalizadoras e integradoras, que permitam não apenas meros conhecimentos cognitivos, mas um saber com significado para a vida política, social e cotidiana dos alunos (SCHMIDT; GARCIA, 2004, p. 1). Nessa perspectiva, a Educação Patrimonial aponta a um novo horizonte de reflexão e questionamentos na prática de ensino de História. Além do que, também favorece uma experimentação que “pode ser feita em qualquer espaço social e com qualquer faixa etária” (GRUNBERG, 2000, p. 164).

Dentro desse contexto, a Educação Patrimonial constitui uma metodologia voltada para o processo sistemático de trabalho educativo, que tem por partida e centro o patrimônio cultural com todas as suas manifestações (GRUNBERG, 2007, p.5). Assim, essa prática, baseada na identificação e interação com o bem cultural, amplia as possibilidades de aprendizado e facilita a compreensão da história local e sua relação com os temas mais amplos da história; oportuniza ao aluno a experiência de se sentir parte da história e entender que o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado; na verdade, esse conhecimento está sempre se constituindo.

Desse modo, desperta-se o sentimento de pertencimento histórico¹, pelo qual os estudantes participam de uma experiência significativa capaz de lhes permitir “entender os processos histórico culturais que envolvem e/ou envolveram sua realidade no presente ou em um passado recente ou remoto”, assim como, possibilita-lhes “o exercício do direito à memória” (FRAGA, 2010, p. 221), a partir da sua percepção sobre patrimônio.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial promove a educação do olhar, de como enxergar de fato em seu significado mais restrito ou mais amplo o bem cultural. É de grande relevância no estudo da história das cidades, pois propicia um aprendizado mais dinâmico e ensina a preservar as edificações como bens de valor representativo na formação da identidade individual ou coletiva. Nesse ponto, corrobora-se com o que Bittencourt (2009, p.121) identifica como um dos objetivos centrais do ensino de História na atualidade: contribuir na constituição de identidades.

Fraga (2010) e Grunberg (2000) relatam, em seus respectivos trabalhos, a relevância da Educação Patrimonial na ligação do presente com o passado por meio da identificação e

¹ Aqui, trabalha-se com a noção de pertencimento histórico como sendo “a apropriação dos bens culturais pela comunidade, com a finalidade de retomar emoções, costumes, modos de viver e formas de entender o mundo que se entrelaçam às reminiscências do tempo pretérito e corroboram para a construção das identidades e coletivas no presente” (PELEGRINI, 2009, p.35).



valorização do patrimônio. Com base nos pressupostos das autoras, esses aspectos são indispensáveis à (re)construção histórica, pois uma caminhada voltada à educação do olhar direciona para uma nova leitura histórica da cidade, mediante uma construção crítica e reflexiva do conhecimento. Sendo assim, o patrimônio pode ser concebido como fonte da história à espera da (re)leitura por meio das percepções evocadas pela memória e sujeitas às modificações ao longo dos percursos patrimoniais; estabelece-se, assim, a relação entre história, memória e patrimônio

2. Relação história, memória e patrimônio

Segundo Le Goff (1990, p. 18), a história é o estudo do ser humano no tempo, sua integração em determinado grupo social organizado e do entretimento das relações entre passado e presente. Esse processo de interação não permite que a história seja resumida ao passado visto por si mesmo, com interesse limitado ou nulo, mas permite a compreensão não apenas do “presente pelo passado”, mas também do “passado pelo presente” (LE GOFF, 1990, p. 18). No entanto, precisa-se ter o cuidado de manter um distanciamento do passado para se não perder o respeito ou cometer anacronismos (LE GOFF, 1990, p. 20). Sobre isso, Le Goff esclarece que:

[...] a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa – não podemos falar das cruzadas como o teríamos feito antes do colonialismo do século XIX, mas devemos interrogar-nos sobre se, e em que perspectivas, o termo "colonialismo" pode ser aplicado à instalação dos Cruzados da Idade Média, na Palestina. (LE GOFF, 1990, p. 20).

Por outro lado, a história não é absoluta e pronta, pelo contrário, é “essencialmente equívoca” e o “reino do inexato” (LE GOFF, 1990, p. 16), na qual a cada novo dia se aprende algo ou se reavalia uma ideia anterior, pois “a história só é história na medida em que não consente nem no discurso absoluto, nem na singularidade absoluta” (LE GOFF, 1990, p. 16), isto é, abre espaço a novas contribuições de evidências e releituras históricas capazes de dar outros rumos à história. Seu significado está diretamente ligado ao ato de desafiar a antiga concepção oficial da história, resumida à transcrição das informações escritas nos documentos e vista de cima para baixo. Além disso, questiona a história apologética que se restringe aos “grandes homens” e nada representa à população comum, que gerencia suas próprias batalhas cotidianas.

A história não pode ser reduzida a fatos, cuja função é privilegiar a narrativa dos acontecimentos e dar visibilidade aos estadistas, gerais ou eclesiásticos, relegando, assim, o



restante da população a meros coadjuvantes da história (BURKE, 2002, p. 12); deve-se questionar o modelo tradicional e seus documentos oficiais concebidos como únicas fontes dignas de confiança na investigação da “verdade” histórica e levar em consideração não apenas o contexto, mas também quem narra a história, uma abordagem fundamentada na captação da diferença e na apreciação de alguns pontos de vista incomuns. À vista disso, busca-se uma história que priorize aspectos particulares do pensamento de pessoas comuns, suas estratégias de sobrevivência e percepção do mundo, basicamente, uma perspectiva referenciada na história cultural.

Pensar sob a perspectiva da cultura, a princípio, pode parecer fascinante. Porém, para Pesavento (2005, p. 119), a história cultural é “extremamente sedutora, mas perigosa”, uma vez que exige um método “trabalhoso e meticuloso para revelar os significados perdidos do passado”. A autora salienta, ainda, a premência de uma bagagem de leitura acumulada, a fim de potencializar a interpretação por meio de possíveis relações entre os dados. Já Burke (2008) aborda os problemas da história cultural, que vão desde definições vagas até generalizações e preconceitos; o autor também reforça a necessidade de um maior questionamento das fontes e dos métodos utilizados. Sendo assim, os trabalhos referenciados nos pressupostos da história cultural carecem de uma análise crítico-reflexiva, tanto pela parte de quem escreve, quanto de quem lê. Não obstante, por outro lado, apesar dos riscos, a história cultural amplia os campos temáticos de pesquisa e oportuniza maior diversificação às fontes, na qual a memória alcança um lugar de destaque.

Segundo Ricoeur (2003, p. 4), “é com a história cultural que a pretensão da história de anexar a memória à esfera da cultura atinge o seu auge. Da memória como matriz da história passamos à memória como objeto da história”, constituindo-se, assim, uma relação entre história e memória. Tal relação, indispensável ao processo de historicização da humanidade, encontrou uma forma de explicação na mitologia grega, na qual *Mnemósine*, a memória, era mãe de Clio, a musa da História, ambas com a tarefa de fazer lembrar e inspirar os aedos que cantavam o passado em seus poemas. Porém, da mesma forma que mãe e filha se distinguiam na mitologia, memória e história também são conceitos distintos. Entende-se memória como a função psíquica de aquisição, formação, conservação e evocação de informações adquiridas ao longo de experiências; o acervo de memórias de cada um torna os seres humanos indivíduos, ele auxilia na construção do senso histórico e do senso de identidade coletiva: “somos aquilo que recordamos e também somos o que resolvemos esquecer” (IZQUIERDO, 2011, p. 11).

Conforme Le Goff (1990, p. 40), assim como o passado não é a história, mas o seu objeto, a memória também não é a história, mas um dos seus objetos e nível elementar na elaboração histórica. A memória é responsável pela ligação entre presente e passado, de como



se constituiu esse passado e de que maneira ele fundamentou o presente. O ato de lembrar significa tornar um momento eterno em contraposição à noção de que tudo passa e se perde no tempo, como areia que escorre pelas mãos. Recordar toma o sentido simbólico de dar imortalidade aos feitos dos seres humanos. As reminiscências da memória permitem o reviver, que leva parte ou o todo de um passado, todavia, lembranças não são realidade. De acordo com Izquierdo (2011, p. 20), “o conceito de memória envolve abstrações”, ou melhor, “o cérebro converte a realidade em códigos e a evoca também através de códigos”. Enfim, a memória se explica como “propriedade de conservar certas informações”, que permite ao ser humano “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 366) e, a partir dessas informações, a história pode ser contada e escrita.

Entende-se que história e memória, apesar de sua relação, não são sinônimos, pois, “a história aposta na descontinuidade” e um dos seus objetivos é “denunciar e investigar os elementos que foram sublimados ou mesmo ignorados pela memória” (MOTTA, 2012, p. 25). Além disso, para Nora (1993, p. 9), “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado”. Sendo assim, na visão dos autores, a história possui um criticismo destrutor da memória espontânea. No entanto, por outro lado, Nora também menciona a “memória tomada como história”, a chamada história-memória, na qual “tudo que se chama memória, na verdade já seria história” (NORA, 1993, p. 14); uma memória que precisa ser pensada a partir dos lugares de memória, a fim de reconstituir novas identidades. Dessa forma, a memória depende do agente evocador das suas reminiscências construídas mediante três aspectos relacionados aos lugares de memória, coexistentes e inseparáveis: “são lugares com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos” (NORA, 1993, p. 21).

Contudo, na óptica de Candau, história e memória diferem radicalmente; embora as duas sejam representações do passado, “a primeira tem como objetivo a exatidão das representações, enquanto a segunda pretende senão a verossimilhança” (CANDAU, 2012, p. 131). A relação entre os dois conceitos se daria apenas pelo empréstimo tomado pela história de alguns traços da memória. Segundo o autor:

A história, portanto, pode ser parcial e responder aos objetivos identitários. Na prática, em suas motivações, seus objetivos e, por vezes, seus métodos, ela toma por empréstimo alguns traços da memória mesmo que trabalhe constantemente para dela se proteger. A história é, por essa razão, a filha da memória. (CANDAU, 2012, p. 133).

No conjunto das ideias dos autores citados, verifica-se que de alguma forma memória e história se relacionam, seja de forma antagônica, auxiliar ou complementar. Certo é que a



memória faz parte da existência humana, não só como função psíquica, mas também como função social, uma vez que reproduz informações baseadas no contato com objetos, lugares e pessoas que deixaram marcas no acontecimento em questão. Além disso, a memória se constrói tanto na lembrança quanto no esquecimento, mediante a seleção intencional ou não do que deve ser lembrado. Porém, não se pode considerar essa escolha de forma negativa, afinal, o mesmo direito, dever e necessidade de lembrar também se aplica ao esquecimento; esquecer pode acalmar a dor, dar alívio às lembranças e pode ser o “êxito de uma censura indispensável à estabilidade e à coerência da representação que um indivíduo ou membros de um grupo fazem de si próprios” (CANDAU, 2012, p. 127). Então, lembrança e esquecimento são dimensões das memórias construídas que, por sua vez, são fontes históricas sujeitas à análise crítica e fenômenos históricos denominados história social da recordação (MOTTA, 2012, p. 26).

Levando-se em consideração a dimensão social da memória, faz-se presente o caráter indispensável de se trabalhar a noção de identidade, cuja “depuração conceitual”, segundo Candau (2012, p. 25), é mais difícil; pode ser um estado, uma representação, um conceito de identidade individual e atingir ainda maior complexidade ao ser aplicada a um grupo. Para Sandra Pelegrini, identidade constitui um:

Processo contínuo e complexo de construção do sujeito individual em relação ao outro, de constituição de identidades grupais definidas por meio de critérios como aceitabilidade e credibilidade que se firmam por meio de negociações diretas com os outros e seus respectivos universos culturais, tornando-os reciprocamente unificados diante de determinados interesses (PELEGRINI, 2009, p. 32).

Segundo Castells (1999, p. 22), “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”, que pode mudar de acordo com a forma de interpelação ou representação do sujeito; não é automática, mas pode ser ganha ou perdida (HALL, 2006, p. 21) e sua construção social é marcada pelas relações de poder. Sendo assim, Castells (1999, p. 24) propõe uma distinção entre três formas e origens de construção das identidades: identidade legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade; identidade de resistência, criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação; identidade de projeto, quando os atores constroem uma nova identidade a partir de qualquer material cultural ao seu alcance, a fim de redefinir sua postura na sociedade e transformar a estrutura social.

A identidade depende da memória para se constituir, pois “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 410).



Pressupõe-se que o autor fala da forma como saberes e práticas de um determinado grupo social são reproduzidos mediante recordações do passado; o autor também menciona a relevância da busca em torno de um ponto em comum que identifique o indivíduo e sua sociedade. Nesse sentido, pensa-se em indivíduo como uma entidade indivisível, singular, distintiva e única (HALL, 2006, p. 25), mas parte de um coletivo que vive sob determinada organização e formação de consciência constituída pela memória. Para Izquierdo (2011, p. 13), procura-se “laços, geralmente culturais ou de afinidades” e, com base em memórias comuns, formam-se grupos; constrói-se uma identidade. O significado da memória na formação da consciência e da identidade é descrito por Jöel Candau nas seguintes palavras:

Sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece. Não produz mais do que um sucedâneo de pensamento, um pensamento sem duração, sem a lembrança de sua gênese que é a condição necessária para a consciência e o conhecimento de si. (CANDAU, 2012, p. 59-60).

No entanto, reforça-se que a identidade cultural não é estática, visto que se modifica de acordo com as representações individuais ou coletivas; seja pela ação do tempo ou da memória sob influência das “retóricas holistas”². Além disso, é impossível generalizar as significações identitárias, tendo em vista que “os indivíduos percebem-se membros de um grupo e produzem diversas representações quanto à origem, história e natureza desse grupo” (CANDAU, 2012, p. 25). Então, não se pode tomar a parte pelo todo, ou seja, uma parcela de indivíduos não representa uma sociedade inteira.

Compreende-se, enfim, que a identidade é alimentada pela memória e, mesmo que seja uma memória reconstituída, ela é capaz de dar “o sentido necessário de identidade” (ARÉVALO, 2005, s/p); uma memória vista como uma dimensão do conjunto de bens culturais produzidos ou apropriados pelo ser humano e denominado patrimônio cultural, isto é, uma espécie de identificação simbólica com uma determinada cultura material ou imaterial que permite preservar a identidade individual e coletiva. Segundo Prats (2005, p. 18), seria um processo de patrimonialização, embasado na representação dos objetos, lugares ou manifestações no seu contexto de construção junto à sociedade, portanto, uma invenção social; são expressões patrimoniais mutáveis ao longo do tempo e sujeitas aos novos significados designados pelas transformações sociais, econômicas e culturais.

² “O emprego de termos, expressões, figuras que visam designar conjuntos supostamente estáveis, duráveis e homogêneos, conjuntos que são conceituados como outra coisa que a simples soma das partes e tidos como agregadores de elementos considerados, por natureza ou convenção, como isomorfos” (CANDAU, 2012, p. 29).



Desse modo, o patrimônio deixa de ser restrito ao passado, relegado às exposições monumentais, e passa a ser definido como o “espaço simbólico onde representações em disputa são determinadas e validadas pelos diversos agentes” (CASTRIOTA, 2009, p.11). Nesse sentido, entende-se como patrimônio cultural o conjunto de bens culturais com valor simbólico de identificação individual ou coletiva. Concebido como não “apenas o belo, o grandioso, o heróico”, mas como “também o corriqueiro, o cotidiano, e o simples” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2009, p.53) ou, ainda, como o “lugar onde se concentram e se reproduzem práticas culturais coletivas, referentes aos grupos que, nesse espaço, efetuam trocas materiais e simbólicas” (FONSECA, 2009, p. 60). Nessa perspectiva, “o patrimônio funciona como uma invenção cultural, uma forma de reanimar o presente através da atribuição de uma segunda vida a um passado inerte e longínquo” (BORGES, 2007, p. 58) por meio dos bens tangíveis e intangíveis que fazem parte da sua construção.

Os bens tangíveis são aqueles de evidência material (GRUNBERG, 2000, p. 161), os chamados bens de “pedra e cal” (ABREU; CHAGAS, 2009, p. 13), identificados com o patrimônio arquitetônico e edificado, ou, ainda, “elementos da cultura material, vistos como produtos e vetores das relações sociais” (BARCELOS, 2009, p. 35); os intangíveis são traduzidos por tudo aquilo “que acontece em determinado momento e não se materializa através do tempo, não se perpetua” (GRUNBERG, 2000, p. 161) e sua materialização só é possível através do seu registro escrito, filmado e fotografado; são aqueles que Evelina Grunberg define como “nosso Patrimônio Vivo”: artesanatos, manuseio de plantas culinárias e medicinais, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos, etc. (GRUNBERG, 2007, p. 5). Em outras palavras, pode-se dizer que são os saberes e práticas transmitidos e modificados ao longo do tempo mediante o processo de recriação coletiva (ABREU, 2009).

No que se refere ao patrimônio material, destaca-se também o aspecto de que nem sempre se trata de grandes monumentos ou prédios, visto que as ruínas também são vestígios expressivos da cultura; são resquícios de rememoração do que foi e agora deixou de ser, onde “o conhecimento na ruína se faz justamente pelo fragmento que apesar de mutilado, conta com seu peso de representação” (PONTES, 2010, p. 46). Esse fragmento guarda a essência e as marcas de uma determinada sociedade situada em algum momento no tempo, plausíveis de interpretação e construção das representações identitárias, por intermédio dos chamados lugares de memória³. Para François Hartog:

³ Para Pierre Nora, os lugares de memória são espaços “onde se ancora, se condensa e se exprime o capital esgotado de nossa memória coletiva” (NORA, 1993, p. 28).



O patrimônio é constituído de testemunhos, grandes ou pequenos. Como em relação ao todo testemunho, nossa responsabilidade é de saber reconhecê-los em sua autenticidade, mas, além disso, nossa responsabilidade se encontra engajada em relação às gerações futuras. (HARTOG, 2006, p. 269).

Hartog demonstra a relevância do Patrimônio Cultural, independentemente de seu tamanho, como testemunho de uma época e que precisa ser preservado para as gerações futuras. Contudo, requer-se certo cuidado de não ser algo imposto, mas sim construído em conjunto com a comunidade que o cerca. Dessa maneira, conjectura-se que os bens culturais, tangíveis e intangíveis, são representações construídas de um passado, próximo ou remoto, reinterpretações das diferentes impressões dos traços históricos, deixados pelos seres humanos ao longo do tempo; vestígios passíveis de reconhecimento por meio da relação traçada entre história, memória e patrimônio.

3. O patrimônio material e o ensino de História das cidades

O estudo da história das cidades se restringe, basicamente, às séries iniciais do Ensino Fundamental e, salvo alguns locais com maior pesquisa, enfrenta a carência de produção de material na área. Nesse ponto, o patrimônio cultural representa uma alternativa significativa para dinamizar o ensino de História, no momento em que pode despertar o interesse das crianças e suprir a falta de material didático; pois, o ensino de História local torna possível a utilização da própria cidade como recurso didático, uma vez que “a cidade está lá fora”, apenas à espera de uma leitura, “com suas ruas, praças, avenidas, monumentos, a cidade é um caleidoscópio de imagens, cores e sons” (POSSAMAI, 2011, p. 297), um espaço aguardando pela (re)descoberta. Assim, os bens patrimoniais oferecem suporte para a compreensão da complexidade do fazer histórico e propiciam a tomada da cidade em seu sentido educador, visando à valorização e a qualificação de redes de pertencimento (FRAGA, 2010, pp. 222-223).

A cidade é o espaço onde se registra uma ampla troca de interesses, conhecimentos e práticas socioculturais. Ela é um produto histórico definido pelas atitudes e formas de vida próprias de uma localidade oriunda da distribuição peculiar de indivíduos em um espaço definido (MEDEIROS, 2006, p. 29). De acordo com Ana Carlos (2007, p. 20), ao fazer uma leitura geográfica sobre a cidade, deve-se ter a “ideia de cidade como construção humana, produto histórico-social”, não apenas construções e delimitações do espaço urbano; pensar o urbano implica uma abrangência de todas as dimensões da reprodução da vida “enquanto articulação indissociável dos planos local/mundial”, por outro lado, pensar a cidade significa refletir sobre “o plano do lugar revelando o vivido e a vida cotidiana através dos espaços-tempo da realização da vida” (CARLOS, 2007, p. 12), portanto a cidade representa a:



Expressão e significação da vida humana, a cidade a revela ao longo da história, como obra e produto que se efetiva como realidade espacial concreta em um movimento cumulativo, incorporando ações passadas ao mesmo tempo em que aponta as possibilidades futuras que se tecem no presente da vida cotidiana. Assim, o sentido e a finalidade da cidade (enquanto construção histórica) diz respeito à produção do homem e à realização da vida humana, de modo que, se a construção da problemática urbana se realiza no plano teórico, a produção da cidade e do urbano se coloca no plano da prática sócio-espacial, evidenciando a vida na cidade. (CARLOS, 2007, p. 20).

A partir das palavras da autora, percebe-se a relevância da cidade na construção histórica, uma vez que sua organização espacial e temporal reflete às práticas cotidianas de seus cidadãos. Dessa maneira, a cidade pode ser apropriada, no sentido de tomar o que antes se achava não ser direito, para o ensino de História; pois, por si mesma, ela já possui uma “escrita” histórica impressa em suas estruturas materiais e imateriais que precisa ser “lida” e “questionada” a partir da significação do olhar. Para tanto, existe a necessidade de uma (re)educação do olhar, algo que a princípio pode parecer simples, mas na verdade enfrenta a complexidade de fugir da cegueira, romper com o ver sem enxergar e dar voz aos chamados lugares invisíveis da cidade. Sobre este ponto, Zita Possamai diz que a cidade é usada, mas escapa à contemplação, fato que define justamente o desafio para quem quer ler a cidade, ou seja, aprender a olhar a cidade, fazer perguntas, trilhar caminhos quase desconhecidos, aventurar-se por trajetórias nunca antes tentadas e ensaiar leituras de sua escrita (POSSAMAI, 2010, p. 209).

A utilização do patrimônio cultural como fonte para o ensino de História das cidades surge como alternativa ao espaço restrito da sala de aula; possibilita encontrar meios de “fazer o aluno sentir a História como algo próximo dele”, a fim de fazê-lo “interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 28). Além disso, o patrimônio material reúne elementos da história local, que podem ser utilizados com a finalidade de “suscitar as reflexões dos estudantes em relação ao vivido e às relações socioambientais nas quais estão inseridos” (SCHIAVON, 2011, p. 47) e que, por isso, fazem parte do patrimônio cultural que os envolve.

Para Napolitano (2009, p. 85) o patrimônio cultural é um instigante tema de atividade escolar, que deve ser visto como algo vivo e pulsante mesmo quando se apresenta em ruínas, pois ainda assim é capaz de dizer algo. Afirma-se, então, que o estudo do patrimônio cultural em “suas respectivas sociedades é essencial para o entendimento da formação e andamento das memórias locais”, de maneira que se possa compreender as estratégias de poder, as coletividades e da própria organização da cidade (PONTES, 2010, p. 46).



Conforme Evelina Grunberg, os bens culturais “servem como fonte primária de observação aberta à exploração. Neles se condensa um amplo leque de manifestações e relações humanas, tanto existidas como existentes” (2000, p. 163). O patrimônio das cidades representa uma amplitude de informações passíveis de interpretação histórica e viabiliza a sua utilização como recurso no ensino de história, principalmente na história local. Nesse ponto, Circe Bittencourt (2009, p.168) menciona que “a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência”.

O estudo de história local pode ser feito ao longo de toda a formação básica como referência de identificação na história geral, na qual se utiliza o micro para assimilar o macro. Ainda que os estudos locais sofram limitações diante das representações regionais e nacionais, são relevantes no processo de fazer história de “baixo para cima”, na medida em que oportuniza um sentido maior ao processo histórico vivenciado pelas comunidades, levando-se em consideração que:

Os estudos locais permitem, ainda, a percepção dos costumes das ideias, da mentalidade vigente num determinado espaço histórico-cultural. Suas fontes podem ser muito variadas, favorecendo uma noção mais imediata do passado, valorizando as coisas simples da vida cotidiana que representam os fazeres e saberes de uma localidade. (LUPORINI, 2002, p. 333).

Luporini especifica um pouco das percepções e das fontes pelas quais a leitura de uma cidade pode ser feita; ruas, monumentos, praças, prédios e até mesmo ruínas são “vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas” (BITTENCOURT, 2009, p. 169) e, por isso, objetos de estudo e ensino de História.

Nesta perspectiva de utilização da cidade como recurso didático, pode-se utilizar a Educação Patrimonial como metodologia de ensino, a fim de educar o olhar por meio de percursos patrimoniais, pelos quais não apenas se vê, mas de fato se enxerga o que antes nunca se fez visível ao olhar corriqueiro. Deve-se, então, levar em consideração o critério da escolha de lugares diversos, a fim de não “conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas de poder” (BITTENCOURT, 2009, p. 279), afinal, cada lugar está impregnado de sua história singular e representativa segundo percepções individuais ou coletivas.

Sendo assim, percebe-se que o uso da metodologia da Educação Patrimonial por professores de História torna-se significativo na tomada da cidade como recurso educativo; uma vez que se pode ver a cidade como o “lócus de aprendizagem mediante os bens culturais nela existentes e muitas vezes invisíveis em meio à correria do dia-a-dia de seus habitantes”



(FRAGA, 2010, p. 223). Portanto, educar pelo patrimônio é permitir “um exercício de (re)significação cultural e da construção de outros olhares sobre o patrimônio de uma determinada comunidade” (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 86); um momento no qual todos os envolvidos ampliam suas reflexões sobre os registros estampados na estrutura da cidade, que “grita” a sua história aos ouvidos dispostos a “escutar” e exhibe suas imagens ao olhar treinado para identificar as informações ali presentes.

4. Educação patrimonial: uma experiência de ensino de História no Município de Pedro Osório (RS)

Pedro Osório, outrora denominado Olimpo, é um pequeno município gaúcho constituído às margens do Rio Piratini ou “*piratininga*”; *pira*: peixe, *tinga*: seca ou secando; expressão Tupi-Guarani usada “para indicar determinados rios que, após as cheias deitavam fora nas areias e barrancas muitos peixes que ficavam secando ao sol” (CALDAS, 1990, p. 18). Uma terra que já inspirou música, poesia e fascinação aos visitantes; lugar amado e venerado por seus habitantes mais antigos; saudosistas de uma época perdida no tempo e registrada, não apenas na memória, mas também nas ruas da cidade. Ruas que são palcos do diálogo entre passado e presente, seja por suas estruturas materiais ou pelos hábitos cotidianos da população pedroosoriense. Imagens de uma cidade vivida que povoam as memórias (ROCHA; ECKERT, 2010, P. 85) e auxiliam na construção da narrativa histórica, já que “a cidade constitui-se em escritas da memória sobre o espaço” (POSSAMAI, 2010, p. 209); história e memória de um lugar assolado pelas cheias do Rio Piratini.

No entanto, durante sete anos em sala de aula da Rede Básica de Ensino no município de Pedro Osório, observou-se muita resistência na relação ensino/aprendizagem de História, tanto por parte dos alunos quanto dos profissionais da área; se por um lado há reclamações pelo excesso de informações, sem nexos com a realidade significativa percebida por quem estuda, por outro, discute-se a exigência dos conteúdos a serem cumpridos por quem ensina e a crescente falta de interesse dos alunos. A partir desse conflito, analisaram-se possíveis alternativas de tornar o ensino de História mais dinâmico e participativo; algo que propiciasse o envolvimento do aluno no processo de construção e compreensão do conhecimento histórico. Nesse sentido, Confúcio (551 a.C. – 479 a.C.), filósofo chinês, já dizia: “Conte-me e eu esqueço. Mostre-me e eu apenas me lembro. Envolve-me e eu compreendo”.

Desse modo, buscou-se um novo direcionamento de reflexão e questionamentos na prática de ensino de História, a partir da Educação Patrimonial, com a finalidade de encontrar novas possibilidades de aprendizado, facilitar a compreensão da história local e sua relação com



os temas históricos mais amplos. Para tanto, foram desenvolvidos percursos patrimoniais previamente planejados em conjunto com alunos dos níveis fundamental e médio de duas escolas públicas de Pedro Osório. Sendo que, de acordo com Fraga (2010), o percurso é uma prática da Educação Patrimonial que consiste na realização de caminhadas pelas ruas ou lugares da cidade a partir de roteiros predefinidos, com a finalidade de identificar, registrar e valorizar o bem cultural. Além disso, “possibilita adquirir os instrumentos para recriar, transformar, usar e desfrutar o patrimônio cultural da sua região” (GRUNBERG, 2000, p. 164).

O primeiro percurso desenvolvido com os alunos foi direcionado ao complexo ferroviário e seu entorno; na ocasião, visitou-se a estação férrea e os alojamentos ao redor; a Dorbrás, que fabricava os dormentes da linha férrea; a casa do arquiteto da estação férrea; as casas de trabalhadores ferroviários; os prédios em ruínas da cooperativa dos empregados da VFRGS⁴ e da farmácia da mesma cooperativa. Além disso, percorreu-se um trecho da linha férrea até a estação nova que se encontra em ruínas. Já o segundo percurso, denominado Orqueta, envolveu as galerias de mata ciliar, a localidade das “pedrinhas” e as ruas do Bairro Orqueta, que apresentam muitas construções e ruínas abandonadas devido às recorrentes enchentes. O terceiro percurso, por sua vez, teve início no Bairro Brasília e término no Camping Municipal (Centro), cujo objetivo foi observar o Rio Piratini, as estruturas do Camping (a praia) e, também, utilizar o próprio trajeto pelas ruas de Pedro Osório para identificar bens culturais.

Contudo, segundo Evelina Grunberg (2000, p. 165), o aprendizado por meio do olhar não é simples, pois requer tempo, prática e esforço; precisa-se treinar a observação para desenvolver a percepção. Ademais, nem tudo pode ser visto; “é preciso ir além do que os sentidos apreendem” (POSSAMAI, 2010, p. 209), a fim de se questionar, analisar e interpretar os bens culturais. Assim sendo, o Patrimônio Cultural viabiliza, “por parte dos alunos, a construção do conhecimento histórico e das noções caras a essa área do conhecimento, tais como tempo, espaço, cultura, relações sociais, memória e história” (FRAGA, 2010, p. 226). Dessa forma, entende-se que os conceitos citados pela autora são indispensáveis no processo de assimilação do Patrimônio Cultural; isto é, necessita-se ter a compreensão das mudanças, das permanências e das ausências na percepção do bem observado, em sua dimensão social e cultural. Nesse sentido, ao refletir sobre a relação patrimônio, tempo, memória e história, uma aluna do Ensino Médio escreveu as seguintes palavras:

Assim como o dia de ontem não é igual ao dia de hoje, e nem vai ser o dia de amanhã, do mesmo jeito, o tempo perdido não vai voltar mais, os momentos não serão os mesmos. As situações podem até parecer iguais, mas jamais

⁴ Viação Férrea do Rio Grande do Sul.



serão iguais, com os mesmos detalhes que foram antes. (Samanta, Turma 1C, abr. 2013).

O texto da aluna Samanta fez parte do trabalho efetuado conjuntamente com os percursos patrimoniais do Ensino Médio, momento em que se desenvolveu noções dos conceitos e uma oficina do objeto⁵, com intenção de motivar a experiência de percepção. Para Caroline (Turma 1C, set. 2013), a oficina auxiliou na “identificação do símbolo de cada um”, pois tudo “tem um valor único [...] temos a chance de selecionar, em meio a tantos, é como se voltássemos ao passado, como se sentíssemos tudo novamente por meio da memória e da história que o objeto carrega” (Nathaniel, Turma 1C, set. 2013).

As experiências de sala de aula complementaram a prática dos percursos patrimoniais e, deste modo, conseguiu-se envolver os participantes no processo de construção e assimilação do patrimônio local; durante as caminhadas, detalhes, antes despercebidos, chamaram a atenção dos alunos. Este é o caso dos contornos de duas luas e um sol, impressos em cimento sobre a grama em frente aos antigos alojamentos dos ferroviários, hoje setores administrativos municipais. Para Juliana (Turma 1C, abr. 2013), a “cidade esconde muitos lugares legais e mágicos, como as luas e a estrela atrás da prefeitura”, que “deve ter sido a marca de algum grupo importante que passou por Pedro Osório, antes da nossa cidade se tornar cidade” (Cilene, Turma 1C, abr. 2013)⁶. Reparou-se, ainda, a mudança no olhar, afinal, veio à tona uma nova leitura sobre a cidade e uma percepção diferente sobre a história local, na qual “o passado de Pedro Osório está nos olhos de quem está no presente” e “[...] ainda é vivo nas paredes” (Nathalia, 1C abr, 2013). Esta modificação do olhar é melhor percebida nos seguintes relatos:

Eu gostei muito porque conheci lugares que passava em frente, nunca via ou dava bola, porque aqueles prédios, para mim, era só um monte de parede velha caindo aos pedaços. Mas, eu conheci a história e vi que um dia eles foram importantes para a sociedade (Bianca, Turma 1C, abr. 2013).

Antes eu passava pelos lugares e não observava. Temos tanta coisa interessante para conhecer. Hoje eu tenho um olhar diferente, comecei a observar melhor e a perceber detalhes que antes passavam despercebidos. Contou muito pra mim. Fiquei sabendo de novas coisas e é sempre muito bom saber um pouco mais sobre nossa cidade que tem muita coisa interessante para nos oferecer (Laiza, Turma 1C, abr. 2013).

⁵ A oficina do objeto consiste em “pedir, com antecedência, que os participantes tragam algum objeto que tenha significado importante e uma relação afetiva com cada um” (GRUNBERG, 2007, p. 9); observa-se, questiona-se e por fim, conta-se a história do objeto.

⁶ Não há nenhuma evidência da origem desses desenhos, mas uns acreditam que talvez tenham alguma relação com os imigrantes libaneses que vieram para Pedro Osório e outros afirmam que são apenas criações artísticas sem significado definido.

Já tinha passado por estas ruas e nunca tinha percebido. Eu soube muitas coisas que não sabia. Nesses prédios tinha muitos detalhes interessantes daquela época, pena que agora só restam ruínas de uma história que aconteceu a nem tanto tempo. Pelo visto essa cidade tem muitas histórias (Priscila, Turma 1C, abr. 2013).

Analisando-se as palavras das alunas, acima mencionadas, verifica-se que a educação do olhar modificou as percepções que os alunos tinham acerca do patrimônio local; para Bianca, os prédios deixaram de ser apenas paredes vazias porque ela identificou a história ali representada. Laiza, por sua vez, observou melhor os detalhes e descobriu que havia muito a saber sobre a cidade e Priscila demonstra uma preocupação com a conservação dos prédios, algo com o qual ela não se importava antes porque não havia percebido.

Os percursos pela localidade Orqueta e Camping Municipal, concluído somente com os alunos do Ensino Fundamental, revelou assimilações um pouco diferentes daquelas analisadas nos percursos pelo Centro, afinal, os alunos evidenciaram uma maior relação de pertencimento com a Orqueta nos textos produzidos e no comportamento dos alunos durante as caminhadas; tanto que, para Andressa (Turma 71, jun. 2012), “o Orqueta foi a melhor saída de todas, além de nos divertirmos muito, também aprendemos coisas novas e interessantes, pois os arroios são um patrimônio natural cultural”. No relato de Gabriel, aluno da 7ª série, capta-se o sentimento de apropriação em suas palavras; o modo, como naturalmente o “fazer” é associado ao patrimônio natural, conforme reprodução abaixo:

A minha saída de campo foi trilegal, saímos do colégio às 14:15 e fomos pro arroio, pro rio. Fomos na orqueta abaixo da ponte, tiramos fotos, brincamos, corremos na areias, o arroio tava super raso não dava nem no joelho a água. Alguns de nós tiraram o sapatos e entraram na água por nossa escolha. Depois nós fomos para as pedrinhas, um certo lugar do arroio cheio de pedras e até esse lugar nós fomos brincando de corrida, carrinho de mão e cavalinho de pau (Gabriel, Turma 71, jun. 2012).

Sendo assim, percebe-se o significado dado por eles ao ambiente, que, para muitos, não passa de uma paisagem a ser observada. Todavia, “no enraizamento a um lugar de pertencimento ou no deslocamento pela diversidade de lugares vividos, importa como a experiência humana se ofereceu aos sentidos, ao olhar, à escuta, ao cheiro, ao gosto” (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 185). Assim, não importa o lugar em si, mas a forma como este é apropriado; esses espaços são significativos por representarem “o caráter de símbolos de reafirmação da identidade cultural e da memória colectiva, através de uma relação de apropriação por parte das populações residente ou visitante” (BATISTA; MATOS, 2014, p.23).



Nas palavras de Flávio (aluno da EJA⁷, 2012), são os lugares “onde as pessoas desfrutam da convivência entre si e com a natureza”; também “onde as pessoas tem costumes transmitidos” (Jaqueline, turma 71, jun. 2012). Então, entende-se que os alunos compreenderam as dimensões que envolvem a construção de história, memória e patrimônio.

5. Considerações finais

Apropriar-se dos bens culturais para o Ensino de História significa incorporá-los como recurso no aprendizado histórico, por meio da metodologia da Educação Patrimonial. Assim sendo, o percurso patrimonial, previamente elaborado em conjunto com os alunos, torna-se “um verdadeiro currículo de pedra, posto a criar conhecimentos, reconhecimentos ou, no mínimo, afinidades e identificações” (CERRI, 2008, p.2). Entretanto, a despeito da divisão em bens materiais (tangíveis) e imateriais (intangíveis), entende-se que, em algum momento, ambos interagem entre si; isso é, o bem material só tem relevância mediante o uso que se faz dele e o imaterial se manifesta por meio de algum corpo físico, seja objetos, construções ou pessoas. Por conseguinte, ao se caminhar por uma cidade, percebe-se tanto sua estrutura material, quanto a imaterial.

Dessa maneira, a educação do olhar torna-se indispensável ao processo de construção social do patrimônio como algo inerente à vivência e à participação dos alunos, ou seja, não é uma imposição de pertencimento, mas sim uma escolha advinda da percepção individual e/ou coletiva deles. Para Luana, aluna do Ensino Médio (Turma 1C, abr. 2013), a experiência de sair da sala de aula “foi um dia de bastante descobertas, tem coisas em Pedro Osório que há dez anos que moro aqui, eu não conhecia, nunca tinha percebido, talvez por ‘olhar e não enxergar’, passar sem perceber”. Nota-se, nas palavras da aluna, a relevância de se aprender a ver a cidade e a oportunidade de se ter uma “educação voltada para o patrimônio, como aquela que cria possibilidades de escolhas, que orienta para a produção de novos saberes” (BORGES, 2007, p. 201); inclusive, o saber histórico. Segundo Nathaniel, aluno do Ensino Médio (abr. 2013), “o passeio realizado na aula de História foi muito bom para o aprendizado. Saimos para conhecer lugares de nossa cidade, com valores históricos muito grande, além de conhecer a história local”.

Outro ponto analisado no trabalho é a possibilidade de inserção do aluno na história, na qual ele deixa de ser um mero expectador e sente-se participante por meio da interação com o bem cultural. De acordo com Alice, aluna do Ensino Médio (abr. 2013), “de tudo o que vi e fiz

⁷ Educação de Jovens e Adultos.



o mais legal de tudo foi ter tido uma experiência emocionante porque vi e toquei em coisas muito antigas”. Também verificou-se que, por meio dos percursos patrimoniais, os alunos perceberam pela primeira vez, na prática, qual era o objeto de estudo da História: o ser humano no tempo; haja vista que antes eles achavam que a História estivesse restrita ao passado, coisas, fatos e datas, acontecimentos dissociados da figura humana. Talvez por isso, Igor, aluno do Ensino Médio (abr. 2013), se surpreendeu por estar “vendo que até hoje tem pessoas morando nas casas que foram feitas há anos” e, então, ele compreendeu que as “coisas” por si mesmas não tem história, mas o seu valor reside na “relação intrínseca entre o fenômeno humano e a cultura material” (BARCELOS, 2009, p.40), que pode ou não se modificar ao longo do tempo. À vista disso, contribui-se para que os alunos pensem historicamente por meio do diálogo entre o ensino de História e a história local.

No que diz respeito à inserção da história local nos temas mais abrangentes, menciona-se o exemplo, bastante simplificado, do Complexo Ferroviário, que ao ser percorrido e observado, aos poucos “contou” sua história, ou seja, Pedro Osório foi impulsionada pela expansão ferroviária ocorrida no final do Segundo Império do Brasil, que, por sua vez, tem ligação direta com o processo de Revolução Industrial, a qual introduziu a máquina à vapor; por outro lado, por meio das condições de preservação dos prédios, percebeu-se que lugares foram fadados ao abandono e ao esquecimento, lembrando-se que “não satisfazer o dever de memória é expor-se ao risco do desaparecimento” (CANDAU, 2012, p. 125); lugares de memória e história que são de certa forma invisíveis aos habitantes da cidade, pois são poucos os que lembram deles e da significação desses espaços nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais de Pedro Osório.

Por fim, considera-se que, após a experiência aqui mencionada e melhor explicada na Dissertação de mestrado intitulada “Educação Patrimonial na Escola: uma experiência entre o ensino de História e o Patrimônio Cultural de Pedro Osório (RS)”, a Educação Patrimonial propiciou uma maior dimensão da compreensão histórica e auxiliou na construção do Patrimônio Cultural. Ademais, motivou-se a valorização da identidade e da cultura local mediante a “descoberta” de uma cidade invisível aos olhos desacostumados à observação; propiciou-se o reconhecimento do aluno como agente histórico; despertou-se o interesse em preservar o Patrimônio Cultural e propôs-se a dinamização no Ensino de História.

Portanto, conclui-se que a Educação Patrimonial na Escola permite uma interação indispensável ao aprendizado histórico, estimula a sensibilidade e o interesse pela história por meio da reconstrução da narrativa, possibilita a identificação das relações de pertencimento, auxilia na preservação da memória e dos lugares de memória. Em suma, pode-se dizer que a Educação Patrimonial corrobora para um Ensino de História crítico, reflexivo e participativo.



Referências

ABREU, Regina. “**Tesouros humanos vivos**” ou quando as pessoas transformam-se em **Patrimônio Cultural** – notas sobre a experiência francesa de distinção do “mestres da arte”. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

AREVALO, Marcia Conceição da Massena. Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. In: **Revista História Hoje**, ANPUH-Brasil, v.3, n. 7, jul. 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BARCELOS, Artur Henrique Franco. De cultura material, memória, perdas e ganhos. In: **Métis: história & cultura**. v.8, n.16, jul./dez. 2009, p. 27-40.

BATISTA, Desidério Sares; MATOS, Rute Sousa. A dimensão patrimonial e identitária da paisagem: a história do lugar como fundamento da intervenção urbana e territorial contemporânea. In: **Lugares: patrimônio, memória e paisagens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORGES, Síría Emerenciana Nepomuceno. **Invenção do patrimônio mundial: parque nacional da Serra da Capivara PI**. Teresina, 2007. 213p. Dissertação de Mestrado, Mestrado em História do Brasil, UFPI, 2007.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALDAS, Pedro. **Pedro Osório, sim senhor!:** retrato de um município gaúcho. Pelotas: Satya, 1990.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. V. II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio Cultural: conceitos, políticas e instrumentos**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **Currículos de pedra patrimônio histórico e ensino de história: notas para a pesquisa e o ensino**. In: Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR “Patrimônio Histórico no Século XXI”. Jacarezinho, 21 a 24 de maio de 2008.



FONSECA, Maria Cecília Lourdes. **O patrimônio em processo**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

FRAGA, Hilda Jaqueline. A cidade como documento no ensino de história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: utilização dos bens como recursos educacionais. In: **Cadernos do CEOM**, Chapecó, SC, Argos, nº 12, 2000, p. 159-180.

_____. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. In: **Varia História**. BH: v. 22, n. 36, jul./dez 2006, pp. 261-273.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação patrimonial: projetos para a educação básica. In: **Ciências & Letras**, Porto Alegre: FAPA, nº 31, jan./jun. 2002, p. 325-338.

MEDEIROS, Ricardo. **Um olhar sobre o patrimônio histórico-arquitetônico de Assú/RN**: análise com base na percepção dos usuários e no ponto de vista técnico. Natal, 2006. 164p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Natal: UFRN, 2006.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio e Janeiro: Elsevier: 2012.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009

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

PRATS, Llorenç. **Concepto y gestión del patrimonio local**. Cuadernos de Antropologia [21], ICA: Buenos Aires, 2005, p. 17-35.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Cultural**: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. Bassanezi. O que e como ensinar? Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leonardo (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36.

PONTES, Ana Maria de Lira. A vivência do morto: a preservação de monumentos histórico – culturais em ruína. In: **Domínios da Imagem (LEDI)**, Londrina, Ano IV, N. 7, novembro 2010, p. 46-51.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

_____. Leituras da cidade: educação para o patrimônio. In: **III encontro nacional de estudos da imagem**. Londrina, Paraná, 03 a 06 de maio de 2011.

RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Budapeste, 2003. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/paul_ricoeur> Acesso em: 21 set. 2013.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. **Antropologia da e na cidade**: interpretações sobre as formas da vida urbana. Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

SCHIAVON, Carmem G. Burgert. Patrimônio e desenvolvimento em debate: as atividades do programa de educação patrimonial da FURG. In: MAGALHÃES, Leandro Henrique; MORAES, Vanda de. (Org.). **A construção de políticas patrimoniais em cidades novas**. Londrina: Ed. da UNIFIL, 2011.

_____; SANTOS, Tiago Fonseca dos. **Patrimônio, ambiente e ensino em Rio Grande**: elementos para interpretação e valorização de bens culturais. v. 2. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Investigando para ensinar História**: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: 27ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt04.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha; OLIVEIRA, Osvaldo André. Viabilizando Possibilidades: a educação patrimonial na formação de futuros professores. In: **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p.51 a 60, jan./jun. 2009.

Recebido em: 29/04/15. Aprovado em: 22/06/15.