

## ***Quando a Comunidade se Reconhece em seu Próprio Passado: A Educação Patrimonial na Perspectiva do Desenvolvimento Regional***

Daniel Luciano Gevehr

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR – FACCAT)

[danielgevehr@hotmail.com](mailto:danielgevehr@hotmail.com)

Gabriela Dilly

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR – FACCAT)

[gabidilly@hotmail.com](mailto:gabidilly@hotmail.com)

**Resumo:** O artigo problematiza as diferentes abordagens acerca do conceito de educação patrimonial, vinculando essa discussão a partir de sua relação mais próxima com a dimensão regional. Apresenta-se um panorama das possibilidades e alcances dos trabalhos desenvolvidos – dentro do campo da educação patrimonial – nos espaços educativos formais e não formais. O estudo se propõe, ainda, a realizar uma revisão conceitual crítica sobre o processo que constitui a educação patrimonial, contribuindo para a ampliação e difusão a respeito da temática no contexto do desenvolvimento regional.

**Palavras-chave:** Educação patrimonial. Memória e identidade. Desenvolvimento Regional.

### **Considerações iniciais**

Acreditamos que o processo que discute a aprendizagem, independentemente do seu campo específico, parte da reflexão crítica sobre os mecanismos que envolvem esse fazer pedagógico. Nessa perspectiva, entendemos que “o triângulo pedagógico se organiza em torno dos vértices professores, alunos e saber” (CIAMPI, 2008, p.203), no qual essas três categorias interagem entre si, dando dinamicidade e sentido ao que se ensina e ao que é aprendido.

O currículo escolar, que passa por profundas transformações na contemporaneidade, acompanha esse processo, na medida em que busca “investigar as relações entre escola e cultura, com o objetivo de compreender melhor o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da produção (ou transformação) das relações de poder” (Ibidem, p. 207). A partir daí, a escola, enquanto um espaço de produção e (re)criação de conhecimento, pode contribuir decisivamente para o compartilhamento de identidades, que passam a ser compreendidas como coletivas e, portanto, dotadas de sentido e significado – partilhados pelas suas memórias – por parte do grupo envolvido.

Diante do fenômeno da globalização e da massificação cultural, algumas minorias, em uma escala local ou regional, passam a lutar pela preservação de suas memórias e, por consequência disso, de seu patrimônio. Nessa perspectiva, observa-se que “grupos minoritários, com maior determinação, em diferentes partes do mundo, posicionam-se,

requerendo as suas próprias e diferentes memórias” (GALZERANI, 2008, p.226), demonstrando um crescente processo de valorização dos sujeitos – e nesse caso mais específico – de alunos cada vez mais despertados em *suas sensibilidades* (Ibidem, p.231), em relação àquilo que é do lugar, e que passa a ser visto e reconhecido como legítimo e possível de representar uma identidade. É nesse contexto, que se pode começar a pensar ações afetivas na perspectiva da educação patrimonial, enquanto um instrumento de valorização e de “despertar” dessas sensibilidades na esfera local ou regional.

Inserido, portanto, no contexto da contemporaneidade e da *liquidez dos tempos* (BAUMAN, 2003), observamos, progressivamente, por parte de diferentes grupos sociais, a busca por elementos que permitam representar e dar sentido a *memória* (HALBWACHS, 2004), que por sua vez passam a dar *identidade* (CANDAUI, 2012) aos grupos que a manipulam. No Brasil, esse processo aparece, na atualidade com expressividade, visto que em diferentes contextos, a busca pela preservação da memória e da criação de lugares que permitam a salvaguarda da memória têm se tornado cada vez mais intensa.

Nessa perspectiva, pensamos a relação existente entre *memória* e *identidade* como “uma construção social, de certa maneira sempre acontecendo no quadro de uma relação dialógica com o *Outro*” (Ibidem, p.09). A identidade, nesse contexto, aparece sempre em constante atualização, na medida em que ela está diretamente ligada à memória, compreendida nesse processo como “uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstrução fiel do mesmo” (Ibidem, p.09), num amplo e complexo trabalho de enquadramento.

A preservação de elementos ligados à identidade étnica, à religiosidade, às línguas e outros tantos elementos culturais – *compreendidos como práticas, representações, crenças e lembranças produzidas em sociedade* – aparecem como estratégias de manutenção dessas memórias, que procuram se perpetuar, especialmente, nas esferas regionais, onde observamos um movimento cada vez mais crescente que busca dar visibilidade às expressões dos grupos que constituem essas comunidades.

Atualmente é palavra de ordem falar sobre patrimônio cultural, no seu sentido mais usual, tangível (edificado, objeto) ou intangível (práticas, tradições, música, modos de ser, fazeres). Para entender o porquê desse debate, é preciso buscar as motivações na própria história. É com o processo de Revolução Industrial, segundo Françoise Choay (2006), que se tem a primeira associação da ideia de valor de *sensibilidade* associado com o patrimônio, ainda que tão somente em relação ao patrimônio edificado, materializado.

O fortalecimento das discussões acerca do patrimônio relaciona-se ainda com o advento da importância da imagem, uma vez que “os estudos dedicados às antiguidades estão inscritos na grande corrente que desvalorizou o testemunho da palavra e da escrita, em proveito do testemunho da visão e da representação iconográfica.” (Ibidem, p. 206).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, documento que serve de referência para a estrutura dos currículos nas redes de ensino brasileiras, há clara menção à necessidade de estudo do patrimônio cultural em sala de aula, sendo a educação patrimonial uma possibilidade metodológica. Consideraremos, neste estudo, as várias abordagens conceituais sobre educação patrimonial, bem como suas limitações e competências.

Isso se explica em razão de compreendermos que a educação patrimonial, se dá, de forma mais efetiva e significativa – enquanto instrumento pedagógico – na esfera regional, na qual se produzem significados diretamente relacionados e articulados com as singularidades do lugar, no qual o patrimônio e os sujeitos habitam. Nesse contexto, os lugares, os objetos e as diferentes manifestações que constituem o patrimônio dessas comunidades, passam a ser compreendidos como expressões culturais, portadoras de historicidade, que por sua vez, as representam e dão certo significado ao grupo presente nessa esfera local/regional. Eis um dos *sentidos mais singulares* da educação patrimonial, que considera a *produção e o contexto de produção* dos bens culturais tomados como patrimônio.

### **A educação patrimonial e seus (des)caminhos**

Na concepção inicial, o entendimento de educação patrimonial era de “[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.” (HORTA, 1999, p. 6). Horta refere-se à importância do trabalho com os objetos históricos como fonte de informações, defendendo a experiência direta com a fonte, favorecendo um trabalho investigativo de descoberta de elementos históricos a partir das características expressas nas imagens/objetos/lugares.

Através de atividades de educação patrimonial, Parreiras Horta (1999) afirma que o cidadão passa a ser capaz de apropriar-se do patrimônio cultural de forma consciente e crítica, envolvendo-se no processo de valorização e preservação dos bens culturais como forma de fortalecimento da cidadania e de sua própria identidade.

Grunberg (2007, p.05), por sua vez, refere-se à educação patrimonial como “o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e

centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações.” Baudrillard (2012, p. 83), por seu turno, se refere ao objeto antigo como elemento completo, “que se dá como totalidade”, que por não ter mais a função original existe apenas para significar. Ele caracteriza o objeto antigo como quente (repleto de simbologias e significados) em oposição aos objetos contemporâneos, os quais considera como vazios e frios.

Vigotsky certamente influenciou a educação patrimonial por meio de sua proposta de aprendizagem através da mediação, na medida em que afirma que os processos cognitivos se originam na mediação entre o homem e o meio em que vive, sendo que o homem interage sobre o meio e o meio interfere no homem, assim “a partir da sua atuação em situações de interação social, da qual participam instrumentos e signos que o levam a se organizar e estruturar seu ambiente e seu pensamento. Os instrumentos e signos, social e historicamente produzidos, em última instância, mediam a vida.” (IPHAN, 2014, p. 22). Dentro deste processo de mediação surge o *sentimento de pertencimento*, de *fazer parte* de determinada realidade cultural, constituindo dessa forma, uma *identidade*.

Procurando estabelecer possíveis relações entre os conceitos de assimilação e acomodação, propostos por Piaget e a mediação proposta por Vigotsky, temos os princípios que norteiam a educação patrimonial: *interação com o patrimônio cultural* na etapa da observação, *registro e exploração* como as ações de reflexão e *mediação com o objeto* de aprendizagem, para chegar a *etapa da apropriação*, como a *internalização do conceito* aprendido. Essas etapas do processo são, em nosso entendimento, fundamentais para o “fazer” efetivo da educação patrimonial, articulada com o contexto social em que a mesma opera.

Acreditamos, ainda, que a *identidade* (CANDAUI, 2012) é um conceito muito importante nesse processo, uma vez que a educação patrimonial pode utilizar-se de uma relação direta entre o cidadão e o patrimônio cultural, ou ainda despertar essa relação com a atividade educativa, valendo-se da reflexão, *para que o sujeito perceba um vínculo com o patrimônio*, passando então a valorizá-lo. Essa valorização é sempre o objetivo principal das propostas de educação patrimonial, *é através dela que se dará a preservação – e a atualização – do patrimônio cultural*.

Amplamente difundidas no território brasileiro, as ações de educação patrimonial obedecem, em sua maioria, a metodologia criada no Museu Imperial e que assim resultaram na publicação do “Guia Básico da Educação Patrimonial”, em 1999, com o apoio do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Com essa difusão nacional, cada região adaptou a metodologia à sua realidade, criando diversos projetos de qualidade, visando educação para a valorização do patrimônio

cultural regional. Destacaremos aqui, como exemplo dessa ação, o projeto implementado em Londrina, no Paraná, e que acabou ganhando visibilidade nacional, em decorrência de suas ações práticas. Inspiradas nos estudos de Moacir Gadotti e Demerval Saviani, herdeiros das concepções de educação libertadora de Paulo Freire, as reflexões e práticas educativas feitas em Londrina tem por princípio a educação para o senso crítico, para a autonomia e para a cidadania. Nessa perspectiva, pode chamar-se de educação patrimonial transformadora a concepção utilizada em Londrina. Essa forma de compreender a educação patrimonial favorece ações que geram cidadania.

Isso não significa que não devemos mais considerar o patrimônio cultural tido como “oficial” como objeto de projetos educativos, mas sim considerar que é importante também perceber esse patrimônio como *uma* forma possível de representar o passado e não a única. Daí ser possível afirmar que se pode levantar esses questionamentos e (re)significar estes símbolos predominantes.

Também é importante trabalhar para que os cidadãos percebam que os elementos aos quais eles atribuem significado *não são menores* ou *menos relevantes* que o patrimônio cultural já estabelecido. É possível eleger novas alternativas de representação da identidade cultural de um grupo fazendo assim com que o mesmo as valorize e se *veja representado no patrimônio eleito em uma escala menor, regional ou local*.

Os projetos educativos desenvolvidos em Londrina, em sua maioria aconteceram fora das paredes dos museus e longe dos bancos escolares. Foram propostas executadas em comunidades e associações de bairros das periferias, carentes até mesmo de reconhecimento em alguma identidade, seja ela qual for. Todos os programas tiveram financiamento do Programa Municipal de Incentivo a Cultura – PROMIC. Quanto à metodologia, Londrina propõe apenas que seja usada nos espaços de educação formal.

Já fazendo referência à educação patrimonial transformadora, Magalhães (2009) afirma ainda que a maior preocupação que devemos ter é a de ser instrumento para a garantia *do direito à memória e à cidadania*, fortalecendo com isso, a identidade cultural entendida como plural e múltipla. Nesse caso, as singularidades da história local ganham visibilidade, ao mesmo tempo em que os sujeitos, em uma esfera local, percebem que suas expressões e manifestações também são importantes e, parte de um conjunto amplo, que vai muito além dos limites geográficos do bairro, do município ou da região onde vivem.

É na região que ela surge, inevitavelmente, como uma possibilidade de valorização e resgate de parte da cultura do lugar, na perspectiva dos sujeitos que a elegem como objeto de

investigação e de possibilidade de transformação da realidade social – na qual o passado da comunidade é (re)avaliado, na perspectiva do *presentismo* (HARTOG, 2014).

Considerando que a educação patrimonial surgiu em espaços de ensino considerados não formais, observamos que o processo como se dá efetivamente essa aprendizagem sobre o patrimônio, é bastante complexo e depende de uma série de elementos. Dessa forma, o ofício da educação patrimonial deve contemplar o fato de que o público alvo dessas ações “chegam em grupos sociais de vários tipos e com grandes diferenças nos níveis de compreensão dos tópicos expostos ou lhes são apresentados; portanto, os profissionais precisam lidar o tempo todo com múltiplas audiências para suas comunicações” (McMANUS, 2009, p.54-55).

Esse processo deve considerar que o público que se quer atingir, muitas vezes, compreende a ação “como uma atividade de lazer, da qual esperam prazer, educação ou informação, em iguais proporções, e valorizam o respeito dado pelos organizadores ao divertimento e ao estímulo de interesse, quando oferecido” (ibidem, p.55).

Tomando essas premissas como ponto de partida, notamos que a educação patrimonial nasceu em espaços educativos não formais, mas que essa pode vir a ser também uma ferramenta interessante – e fundamental – para o ensino de história em espaços formais, como a escola regular. É uma proposta de utilização de bens patrimoniais como objeto de estudo, que favorece a construção do conhecimento pelo aluno a partir de fontes primárias, estimulando as primeiras experiências de pesquisa.

Nesse sentido “é recomendável que o grupo de professores de diferentes áreas se reúna para discutir e planejar sequências de ações didáticas e projetos educativos voltados ao patrimônio cultural e natural na escola.” (FIGUEIRA, 2012, p. 84). Na contramão da fragmentação curricular, a educação patrimonial pode ganhar sentido e contribuir, decisivamente, para a valorização do lugar onde vivem os próprios estudantes, *que passam a ser vistos como parte* e não como exclusão de uma totalidade. Inserida no tema transversal de pluralidade cultural, prevista nos Planos Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a educação patrimonial deve perpassar o conteúdo, atravessando as temáticas de todas as disciplinas do currículo regular.

Outro ponto importante é partir do que os alunos consideram patrimônio cultural, seus *lugares de memória* (NORA, 1993), uma vez que nem sempre existe o vínculo entre os sujeitos e os seus lugares e seus bens patrimoniais oficiais. Quando os alunos, questionados em relação ao seu patrimônio, percebem que fazem parte da história e que também são agentes históricos, o professor pode interligar fatos e estabelecer conexões que permitam que o jovem/criança perceba que a sua *memória individual* faz parte de uma *memória coletiva*

(HALBWACHS, 2004). Dessa forma é possível ampliar o debate para além do patrimônio individual, observando quais são os elementos que representam a coletividade.

É importante, esclarecermos as distâncias existentes entre a memória e a história, propriamente dita. Enquanto que a memória relaciona-se, diretamente, com as lembranças – muitas vezes contraditórias – a história procura estabelecer-se enquanto registro, distanciamento e problematização ou até mesmo como crítica e reflexão. A memória, enquanto instrumento de poder na construção da identidade, pode desempenhar um papel singular na produção das representações e, especialmente, sobre o significado que essas representações, inscritas no patrimônio de uma comunidade, veiculam.

Aquilo que “meus pais contavam ou os antigos diziam” (CID, 2014, p.101), exercem papel preponderante no processo de atualização e difusão da memória e, conseqüentemente, reforçam determinadas concepções sobre o patrimônio de uma comunidade. Nesse contexto, a educação patrimonial, como uma expressão da história e de sua criticidade, se fazem urgentes.

Insistimos, em nossa pesquisa, que a educação patrimonial pode vir a ser uma alternativa para construir, com o aluno, a aprendizagem sobre as narrativas históricas. Dessa forma, os alunos perceberão que a história não se utiliza de *verdades*, mas sim *discursos sobre* o passado, bem como narrativas sobre esse passado, que irão ainda depender de *quem fala, para quem* fala e *como* fala. Nesse exercício coletivo, operam sentidos fundamentais, não apenas sobre o “fazer história”, mas principalmente sobre os mecanismos de construção dos saberes sobre o passado, inseridos em seus campos de poder e das relações que se estabelecem a partir desse complexo processo de eleição/seleção do patrimônio em uma escala local/regional. A educação patrimonial deve, nessa perspectiva, ser compreendida como um processo gradativo e amplo, que considera suas etapas de desenvolvimento e de ação em relação ao público envolvido.

Devemos lembrar que é a partir de recortes e seleções, que ocorre, de fato, o trabalho de educação patrimonial nas escolas de educação básica – em especial da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – que acabam reproduzindo as imagens veiculadas pelos museus e tomando as representações presentes nos museus como *verdades*, que muitas vezes são *absolutizadas pelo fazer pedagógico*.

Isso se observa principalmente, na medida em que “na tradição curricular da história escolar, as histórias local e regional (reconhecidas nessa tradição, respectivamente, como história do município e história do estado) constam como temas de estudo na 3ª série/4º ano e na 4ª série/5º ano, respectivamente” (CAIMI, 2010, p.69).

Realizadas essas considerações, procuramos trazer as discussões para o campo da educação patrimonial e como ela pode ser pensada no contexto do ensino de história da escola de educação básica brasileira do tempo presente. Iniciamos nossa discussão, tomando como referência o fato de que, cada vez mais, a história ensinada na escola brasileira precisa, sem dúvida, se aproximar dos diferentes contextos e escalas, que constituem a nação. Nessa perspectiva, acreditamos que o patrimônio cultural de uma comunidade pode contribuir decisivamente para promover reformas significativas no âmbito da cidadania, desenvolvendo na coletividade as noções básicas de respeito em relação aos bens culturais que constituem parte da riqueza das singularidades presentes na comunidade.

O reconhecimento dessa riqueza, sem dúvida, é o primeiro passo para a educação patrimonial – *num sentido crítico e inovador* – que não compreenda os bens culturais apenas como elementos contemplativos, mas sim como resultados de seleções e manipulações e que, por consequência, passam a ser objeto de investigação e compreensão por parte da coletividade que compartilha desse patrimônio em seu cotidiano.

Acreditamos que o ensino de história, deve contemplar, além da visão global e nacional, *uma visão sobre o local e o regional*, para que os sujeitos – nesse caso, os alunos – se vejam como partícipes da história e do processo que constitui o estudo da *espacialidade e da temporalidade*. Assim, há de se considerar que “esta história local ou regional integrou os programas escolares da escola elementar no Brasil com o objetivo de criar um sentimento de pertença e identidade com o território, a terra natal” (CAINELLI, 2010, p.25).

Nessa perspectiva, que de forma alguma, se pretende inovadora, uma vez que ela já deveria fazer parte do fazer pedagógico do professor de história, percebemos que a educação patrimonial – alicerçada na valorização do patrimônio cultural existente nos museus de imigração regionais – pode contribuir para que não se reproduza um modelo no qual os educandos passam a “entender a história como algo pronto e acabado, com conteúdos pré-definidos sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (CAINELLI, 2010, p.25).

Tomando uma posição crítica e contextualizada sobre o ensino de história, devemos observar ainda que, “nesse contexto de renovação historiográfica, em que se redefinem os princípios e as finalidades da história, situam-se as novas discussões acerca dos processos de ensinar e aprender a história local e regional (CAIMI, 2010, p.60). A educação patrimonial, voltada para a exploração dos espaços museológicos aparecem, em nosso entendimento, como uma alternativa possível para o ensino de história, na medida em que “os estudos do local/regional podem, ainda, contribuir para estabelecer diferentes formas de resistência aos

processos de padronização e homogeneização culturais, promovidos pela dinâmica da globalização (Ibidem, p.60).

Aprofundando nossa análise, observamos que “acredita-se, assim, que os estudos de história local-regional, concebidos numa nova perspectiva, tal como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de História” (Ibidem, p.60), podem contribuir para a valorização da cultura e de suas diferentes expressões em uma escala que permita o reconhecimento do sujeito como parte real e concreta desse processo.

Torna-se evidente, nessa perspectiva crítica, o fato de que o ensino de história regional e local se destaca, uma vez que permite “dar evidência a fontes, temas e sujeitos que não tiveram visibilidade no âmbito da chamada “macrohistória”, contribuindo, assim, para o conhecimento de múltiplas experiências históricas e o reconhecimento das diversas identidades” (Ibidem, p.64). Seguindo a linha de pensamento apresentada pela pesquisadora, destacamos ainda que “o estudo da história local/regional ensina, assim, o protagonismo dos estudantes na construção ativa e colaborativa de conhecimentos e a apropriação de procedimentos metodológicos específicos que permitam explorar as fontes disponíveis” (Ibidem, p.76).

Dessa forma, cabe ressaltar que nessa perspectiva – *de considerar os museus e as diferentes expressões do patrimônio para além dos museus como potencialidades de educação patrimonial* – “muitas vezes, memória e patrimônio estarão presentes nas sugestões de atividades quando propõem que você e seus alunos realizem entrevistas com pessoas da família e da comunidade, que trabalhem com fotos e documentos diversos” (PAIM, 2010, p.84).

Associado a isso, o professor, *enquanto protagonista dessa ação pedagógica*, deve propor que se “façam visitas a lugares como museus, centros de memória, arquivos, construções, cidades, igrejas, terreiros... Ou ainda, que prestem atenção nas rezas, danças, festas, modos de construir, de fazer comidas, de tocar uma viola, de brincar, de vestir” (Ibidem, p.84), contribuindo, de forma decisiva, para um ensino de história articulado com as novas matrizes curriculares de ensino e com uma nova visão – *crítica e ligada ao lugar em que se vive cotidianamente* – sobre o sentido do ensino da história e da educação patrimonial através de lugares que vão muito além dos museus e de suas ambiências e objetos.

Nessa perspectiva, a rua, o espaço aberto e as pessoas que compõe esses espaços, passam a ser exponenciais de investigação, na medida em que seus saberes e suas memórias podem se objeto de pesquisa e de reconhecimento de diferentes perspectivas sobre o passado da comunidade.

## **Algumas aproximações possíveis**

Inicialmente é preciso perceber que a neutralidade não tem lugar em nenhum espaço de realização da educação patrimonial, uma vez que o próprio patrimônio cultural não é neutro. Museus, arquivos, salas de aula, comunidades em geral, todos são territórios em disputa, espaços de poder em dinâmicas sociais diversas. Daí ser possível afirmar que “é desejável abolir toda e qualquer ingenuidade em relação ao museu, ao patrimônio e à educação. Ao lado dessa abolição é desejável desenvolver uma perspectiva crítica, interessada em investigar ao serviço de quem estão sendo acionados: a memória, o patrimônio, a educação e o museu.” (CHAGAS, 2013, p.30)

Estabelecida essa premissa inicial, cabe ressaltar que fórmulas prontas (metodologias) podem até servir como guias num primeiro momento, mas devem com certeza, ser adaptadas às realidades específicas de trabalho. Portanto, cada trabalho educativo terá sua própria forma de acontecer, obedecendo principalmente os objetivos a que se pretende chegar e o tipo de patrimônio com o qual se trabalha.

Atentamos para o fato de que a educação patrimonial pode ser operacionalizada tanto em espaços considerados formais ou não formais de ensino. O que mais interessa, na acepção concreta da educação patrimonial, é que ela de fato aconteça pautada em pressupostos lógicos, voltados para a valorização dos elementos que constituem a singularidade do lugar onde ela acontece. Dessa forma, o patrimônio passa a não ser apenas contemplativo, mas (re)produtor de significados, que permitem melhor compreender *o campo de tensão entre a memória, a identidade e as diferentes formas de apropriação e difusão de representações sobre a cultura.*

O patrimônio cultural passou, por muitos anos, reproduzindo uma história conservadora, contando a versão das elites, do colonizador e dos grupos de poder. Da mesma forma, a educação patrimonial também o fará, se o profissional não considerar os questionamentos de uma educação crítica, pautada no respeito e na valorização dos elementos que constituem *as singularidades do lugar e das pessoas que habitam esse lugar.*

Se considerarmos que “identidade, memória e patrimônio são as três palavras-chave da consciência contemporânea” (CANDAUI, 2012, p.16), devemos lembrar que essa consciência estará presente no imaginário social coletivo, na medida em que provocarmos uma ação concreta nesse sentido. Daí a emergência de ações pedagógicas efetivas, voltadas para a educação patrimonial, voltadas para os interesses e necessidades da sociedade, em diferentes escalas e pautadas pela análise crítica do *fazer história.*

## Referências

ALLARD, Michel; LANDRY, Anik. O estado da arte da pesquisa sobre educação museal no Canadá. MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana M.; VALENTE, Maria E. A.; **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p.15-26.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCNs: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, Flávia E. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida M. de. (org). **História: ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21), p.59-82.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História? In: OLIVEIRA, Margarida M. D. de. (org). **História: ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21), p.17-34.

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

CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Àtila Bezerra. **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades**. João Pessoa: Iphan, 2013. Disponível em <http://casadopatrimoniojp.com/wp-content/uploads/2013/10/Caderno-Tem%C3%A1tico-03-Parte-011.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.

CIAMPI, Helenice. O professor de história e a produção dos saberes escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antonio C.; BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tania R. de. (orgs). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Unesp, Anpuh, 2008. p. 203-222.

CID, Ricardo. Isso eu não vi: memória, identidade e patrimônio imaterial na comunidade quilombola São Roque. In: CASTELLS, Alicia N.G. de; SANTOS, Jeana L. da C.; (orgs). **Patrimônio cultural e seus campos**. Florianópolis: UFSC, 2014. p. 97-112.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. **Educação Patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

GALZERANI, Maria C. B. A produção de saberes históricos escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antonio C.; BEZERRA, Holien G.; LUCA, Tania R. de. (orgs). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Unesp, Anpuh, 2008. p. 223-235.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558606/mod\\_resource/content/0/GRUNBERG\\_Evelina.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558606/mod_resource/content/0/GRUNBERG_Evelina.pdf). Acesso em 30 jan. 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes P., GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial. 1999.

IPHAN. **Educação Patrimonial, Histórico, conceitos e processos**. 2014. Disponível em [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao\\_Patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf). Acesso em 14 mar. 2016.

McMANUS, Paulette M. Uma palavra em seu ouvido...o que você quer dizer quando fala, ou pensa a respeito de educação (formal e informal), aprendizagem e interação? In: MARANDINO, Martha; ALMEIDA, Adriana M.; VALENTE, Maria E. A.; **Museu**: lugar do público. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p.47-62.

MAGALHÃES, Leandro H. **Educação patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Ed. Unifil, 2009. Disponível em [http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/Livro\\_Educacao\\_Patrimonial.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/Livro_Educacao_Patrimonial.pdf). Acesso em 24 mar. 2016

\_\_\_\_\_. Educação Patrimonial: Uma análise conceitual. In: ZANON, Elisa Roberta; ET AL. (org). **A construção de políticas patrimoniais**: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país. Londrina: EdUniFil, 2009. p. 65-77.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: Revista do Programa de Pós-graduação em História e do Departamento de História PUCSP, nº 10, dez. 1993. p. 07-28.

PAIM, Elison A. Lembrando, eu existo. In: OLIVEIRA, Margarida M. de. (org). **História**: ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21), p.83-104.